مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية

السنة الخامسة - العدد التاسع (رجب) ١٤٤٤ هـ - فبراير ٢٠٢٣ م.

إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام
(دراسة حالة لطالبتين ثنائيتي اللغة)

تجديد النحو أم تدريس النحو؟
مقارنة في المفهوم والمآلات

تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية AAP
في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية

صعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في
معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز

القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

كلمة المشرف العام

يتصاحب إصدار هذا العدد من المجلة مع مناسبة غالية علينا وهي يوم التأسيس في المملكة العربية السعودية، وفيها نستعيد المنجز السياسي والحضاري والثقافي الضخم الذي تشكل بالإرادة الصادقة، والجهود الحثيثة، والرؤية الطموحة؛ إذ شهد ميلاد حقبة جديدة على الجزيرة العربية تأسس فيها كيان راسخ قائم على ثوابت متجذرة كانت ولا تزال اللغة العربية إحدى دعائمها، وما تزال بلادنا تعيش ـ بحمد الله ـ ثم بجهود القيادة الرشيدة ـ أيدها الله ـ عصور النهضة والازدهار.

كما يأتي هذا العدد ضمن المواءمة بين مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ومركز الملك عبد الله للتخطيط والسياسات اللغوية على نقل المجلات العلمية المحكمة الصادرة عن المركز إلى المجمع

لتنتظم في عقد يضم مجلات علمية ست، هي: مجلة اللسانيات العربية، ومجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ومجلة تعليم العربية لغة ثانية، ومجلة علوم اللغة العربية، ومجلة الحوسبة اللغوية والمعالجة الآلية للغة العربية، ومجلة اختبارات اللغة، بحيث تستكمل المسيرة، وتتصاعد الإنجازات، وتتنوع مساحات العمل والعطاء.

وهذه الخطوة المهمة تتفق مع رؤية المجمع في التكامل والتنظيم لدعم النشر والبحث العلمي في الشأن اللغوي المتخصص، وذلك ضمن دعم وتوجيه سمو وزير الثقافة رئيس مجلس الأمناء حفظه الله، وكلنا أمل وثقة أن تكون هذه المجلات الست رافدًا مؤثرًا في الحراك البحثي اللغوي الذي يعزز حضور اللغة العربية ويمكن فاعليتها في مختلف المجالات.

المشرف العام
الأمين العام المكلف لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين والطلاب العدد التاسع من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية واستعراضًا لكتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية.

حيث تناول بحث إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام (دراسة حالة لطالبتين ثنائيتي اللغة) للدكتور خالد الصقير و الأستاذة شغف الثقفي بالتعرف إلى الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارتي فهم المسموع والكلام، و اتبع الباحثان في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة على طالبتين ثنائيتي اللغة، واستعملا أداتي: المقابلة، واستمارة الإستراتيجيات، وخرجا بنتائج منها: تفاوت المشاركتين في مهارة فهم المسموع في استعمال بعض الإستراتيجيات المباشرة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومنها: الإستراتيجيات التذكرية، والإستراتيجيات المعرفية.

أما بحث تجديد النحو أم تدريس النحو؟ مقارنة في المفهوم والمآلات للدكتور ماجد الحمد فيتناول اتجاه تجديد النحو (أو إحيائه، أو تيسيره) في القرن العشرين عند الرواد كإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف، كما يتناول الجهود التي بذلت في القرن العشرين أيضا في محاولة تدريس النحو لدى بعض الاتجاهات اللغوية التي نشأت في الغرب. وتوصل البحث إلى نتائج تدور حول تقدير الجهود في هذا الإطار فيما يتعلق بالمفهوم، غير أن مآلات هذه الجهود ربما تكون بحاجة إلى إعادة نظر ومزيد من المقارنة المفصلة.

وتعنى دراسة تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية للدكتور نواف السلمي بتقديم تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية للمتعلمين. وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية عددها (٦٨) من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية الملتحقين ببرامج أكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد (٢٥) احتياج لغوي أكاديمي، يحتاجها متعلم اللغة العربية لغة ثانية أثناء دراسته الأكاديمية.

وجاء بحث صعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك عبد العزيز للدكتور أنور بن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سعد الجدعاني ليعرض بعض العوامل المؤثرة في تعلم مهارة التحدث كالعوامل النفسية والعوامل اللغوية والعوامل البيئية التعليمية والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء تعلم هذه المهارة وممارستها و أظهرت النتائج قوة تأثير الخوف من التقييم السلبي، ونقص الثقة، وصعوبة نطق بعض الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والعربية لدى عينة الدراسة.

أما في مجال استعراض الكتب، فقد استعرض الدكتور حسن الشمراني كتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية الذي أصدرته دار نشر جامعة الملك سعود ١٤٤٢هـ، من تأليف: ريتشارد ر. دي وجوليان بامفورد، ونقله للعربية حسن الشمراني، حيث يقدم العرض في البداية لمحة عن بداية تعرف الباحث إلى هذا النوع من القراءة، ثم البحث في مجال القراءة الموسعة، رغبة في إحداث التغيير في مفهوم القراءة الموسعة في معاهد وبرامج اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث وجد الباحث الكثير من الممارسات البعيدة عن ماهية القراءة الموسعة.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد التاسع خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر من
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

السنة الخامسة - العدد التاسع
(رجب) ١٤٤٤ هـ - فبراير ٢٠٢٣ م.

الأمين العام لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هيئة التحرير:

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان - عضوًا
د.أمين بن مصطفى الشنقيطي - عضوًا
د.أحمد بن عبدالله الحقباني - عضوًا

منسقة المجلة:

د. نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. حسن بن عبد الحميد بخاري
د. غسان حسن الشاطر
د.بدر بن علي العبد القادر
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. مجدي بن أحمد با مخرمة

لغة ثانية

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
المملكة العربية السعودية
www.ksaa.gov.sa

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزءا من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد التاسع

السنة الخامسة - العدد التاسع
(رجب) ١٤٤٤ هـ - فبراير ٢٠٢٣ م.

٧
إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام (دراسة حالة لطالبتين ثنائيتي اللغة)
د.خالد بن عبد الله الصقير
أ.شغف بنت حسين الثقفي

٨٨
تجديد النحو أم تدريس النحو؟ مقارنة في المفهوم والمآلات
د. ماجد بن محمود الحمد

١٣٠
تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية AAP في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية
د. نواف بن صالح السلمي

١٨٨
صعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز
د. أنور بن سعد الجدعاني

٢٢٦
القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية
أ.د. حسن آل مساعد الشمراني

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام (دراسة حالة لطالبتين ثنائيتي اللغة)

د.خالد بن عبد الله بن عثمان الصقير
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك – معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.شغف بنت حسين بن عيضة الثقفي
معيدة- معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى

المستخلص:

يهدف التعرف إلى الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارتي فهم المسموع والكلام، اتبع الباحثان في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة على طالبتين ثنائيتي اللغة، واستعملا أداتي: المقابلة، واستمارة الإستراتيجيات، وخرجا بنتائج منها: تفاوت المشاركتين في مهارة فهم المسموع في استعمال بعض الإستراتيجيات المباشرة ومنها: الإستراتيجيات التذكرية، والإستراتيجيات المعرفية، أما فيما يتعلق بالإستراتيجيات غير المباشرة تبين للباحثين تفاوت المشاركتين في استعمال أغلب الإستراتيجيات فوق المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، وعلى مستوى مهارة الكلام تبين للباحثين تساوي المشاركتين في استعمال بعض الإستراتيجيات المباشرة، التي منها: التذكرية، كذلك بعض الإستراتيجيات المعرفية، وبعض الإستراتيجيات التعويضية، أما فيما يتعلق بالإستراتيجيات غير المباشرة فقد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تفوقت المشاركة الثانية في استعمال الإستراتيجيات فوق المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، في حين لم تستعمل المشاركة الأولى بعض أنواع الإستراتيجيات فوق المعرفية، وبعض أنواع الوجدانية، وبعض الإستراتيجيات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجيات، ثنائيو اللغة، مهارة فهم المسموع، مهارة الكلام.

Strategies for Developing Listening and Speaking Comprehension Skills: A Case Study of Two Bilingual Students

Khalid Abdullu Alsoqer,
Associate Professor, Arabic Teaching Institute, Imam Mohammad bin Saud Islamic University.
Shaghaf Hussein Eidha Althagafi,
Instructor, Institute of Arabic Language at Umm Al-Qura University.

Abstract:

This study attempts to explore the strategies used by a bilingual Arabic learner to develop listening and speaking comprehension skills. The two researchers chose a case study approach to examine two bilingual female learners, strategies. In addition, they used the

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

interview and the strategies form as research tools to collect data. The researchers found that the two participants are different in using some direct strategies as memory, and cognitive strategies to develop listening comprehension skills. Also, they are different in using some indirect strategies like the use of most of the metacognitive, affective, and social strategies. In the speaking comprehension skill, the two participants are similar in using some direct strategies such as remembrance, some cognitive, and some compensation strategies. However, in using the indirect strategies, the second participant used all types of metacognitive, affective and social strategies, while the first participant did not use some types of them.

Keywords: strategies, bilinguals, listening comprehension skills, speaking skills.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

أصبح لإستراتيجيات التعلم انتشارا واسعا في مجال التربية على وجه العموم، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص، وعليه فإن هذا الانتشار أضحى إيجابيا مفيدا لمتعلم اللغة؛ لكونه يمهّد للمتعلم اتباع مجموعة من الإستراتيجيات التي تعينه على التعلم سواء أكان ذلك على نطاق تعلم اللغة الأم أو تعلم لغات جديدة (دعدور، ١٩٩٦م، ص.١٢)، هذا يعني أنه وإن كانت هناك إستراتيجيات تعلم خاصة يتّبعها المعلم نفسه في تدريس متعلميه، فإنه في ذات الوقت هناك إستراتيجيات تعلم خاصة يتّبعها المتعلم تعينه على مواجهة الصعوبات التي ربما تعوق تقدمه أثناء تعلم اللغة.

ولإستراتيجيات التعلم أهمية كبيرة في عملية التواصل اللغوي، ذلك أن عملية التواصل تقوم من منطلق لغوي مفاده أن المتعلم حتى يكون متقنا لأي لغة لابد أن يضع في الحسبان أن اللغة إما أن تكون استقبالا أو إنتاجا، وبهذا فاللغة تقوم على أربع مهارات تبدأ (في الأصل) بفهم المسموع، ثم الكلام، ثم القراءة، وأخيرا الكتابة. فمهارتا فهم المسموع والقراءة تعنيان استقبال اللغة، أما مهارتا الكلام والكتابة فتعنيان إنتاج اللغة، وتتتابع تلك المهارات بحسب المستوى الدراسي واللغوي للمتعلم، حتى يصل إلى مستوى الإتقان إلى حد ما.

تمثل مهارة فهم المسموع مكانة مهمة في التعلم؛ لأنها إحدى المهارات الرئيسة الأربع في اكتساب اللغة، على الرغم من أن المهارات الأخرى مثل: الكلام والقراءة والكتابة، ضرورية لتطوير الكفاءة اللغوية، إلا أن فهم المسموع يسهم بشكل أساسي في الخبرة اللغوية والوعي باللغة؛ لأنه مهارة استقباليه وأول مهارة تتطور لدى الإنسان (رينوكاديفي،٢٠١٤م، ص.١).

في حين أن مهارة الكلام هي عملية بناء تفاعلية، بمعنى أنها تتضمن إنتاج المعلومات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتلقيها، ومعالجتها، ومن ثم يتعلم الطلاب كيفية تنظيم الأفكار، وترتيب الجمل، و -أيضا التعبير- إضافة إلى أنه يجب على المتعلم فهم كيفية إيصال معنى اللغة وفقًا للسياق الذي يتحدث فيه (جاني وآخرون،٢٠١٥م، ص.١٩).

وحتى تتضح الرؤية بشيء من التفصيل والتركيز على بعض المهارات دون غيرها، فإنه لا يكفي المتعلم أن يتكلم باللغة فقط، بل لابد من أن يفهم ما يسمعه وما يقوله الآخرون حين يتكلمون، ولذا قامت العملية اللغوية على مهارتين إحداهما استقباليه والأخرى إنتاجية، ولأهميتهما والترتيب الطبيعي لاكتسابهما رُكز عليهما في هذا البحث، فالمهارة الأولى هي فهم المسموع والمهارة الثانية هي الكلام، تقوم الأولى على الإنصات بتركيز من أجل الفهم، والاستيعاب، والتفسير، والنقد (الناقة وطعيمة،٢٠٠٣م، ص.١٠٠ – ١٠١). أما المهارة الثانية فإنها تقوم على حقيقة مفادها أن من يتعلم اللغة من خلال مهارتي القراءة والكتابة، فإنه سيفشل عند أول ممارسة شفهية للغة (الناقة وطعيمة،٢٠٠٣م،١٢٦).

ويمكننا القول إن مهارة الكلام لا تقل أهمية عن فهم المسموع، فالمتعلم في حاجة إلى أن يتكلم باللغة التي يتعلمها ويسمعها، ولن تحدث عملية الكلام بدون فهم ما يستمع إليه من مفردات وجمل وتراكيب، إلا أن اكتساب المهارتين يتطلب جهدا مضاعفا من المتعلم نفسه، هذا الجهد يوظف فيه المتعلم ما يسمى بالإستراتيجيات أو الطرق المستعملة في تعلم اللغة.

وعلاوة على ذلك فإن إستراتيجيات التعلم الخاصة بمجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية ليست موجهة على التحديد إلى متعلم أحادي اللغة فقط أو ثنائي اللغة أو متعدد اللغات، فالمتعلم -أيا كان عدد اللغات التي تعلمها أو استعملها بشكل شبه يومي- فإنه ربما اتبع بعضا من تلك الإستراتيجيات التي أعانته على تعلم اللغات؛ لأن الإستراتيجيات سبب من الأسباب التي ترفد نجاح متعلم اللغة في تعلمها، والعلاقة بينهما -أي بين المتعلم

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والإستراتيجيات- علاقة إيجابية وأكثر فاعلية متى ما أحسن استخدامها (الشويرخ،٢٠١٦م، ص.١٥٦)، وهذا ما دفع الباحثين إلى التركيز في عينة البحث على مبحوثتين ثنائيتي اللغة تتحدثان اللغة العربية لغةً أمًا، واللغة الإنجليزية لغةً ثانية، وسيوضح ذلك بالتفصيل فيما بعد عند عرض مشكلة البحث وأهميته.

إلا أنه ينبغي القول بأن العامل الرئيس في كونهما ثنائيتي اللغة هو أن المشاركة الأولى أقامت مدة زمنية خارج البلاد بسبب عمل أحد الوالدين، والعامل الآخر هو أن المشاركة الثانية دفعتها الظروف للإقامة مدة من الزمن خارج المملكة العربية السعودية من أجل إكمال والديها دراستهما الأكاديمية، فمن جهة التعليم كان التعليم مجالا لتعلم اللغات الأجنبية واستعمالها، وهذه كانت أبرز الأسباب التي تؤدي إلى انتشار الثنائية اللغوية، أو بمعنى أصح لماذا يصبح بعض الأشخاص ثنائيي اللغة؟ وما العوامل التي تؤدي إلى وجود هذه الظاهرة؟ (عاطف،٢٠١٧م، ص.٢٠-٢٧).

بناء على ما تقدم يركز الباحثان في هذا البحث على إستراتيجيات تطوير المهارتين (فهم المسموع، والكلام) ولاسيما حين تكون تلك الإستراتيجيات خاصة بطالبتين ثنائيتي اللغة (اللغة العربية والإنجليزية)، وعاشتا مدة زمنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وعند رجوعهما إلى المملكة العربية السعودية صادفتهما بعض الصعوبات اللغوية مع لغتهما العربية، وقد استنار الباحثان بما ذهبت إليه بعض الدراسات من أن نجاح المتعلم في تعلم اللغة يتوقف على الطريقة التي يتعلم بها، ومن تلك الإستراتيجيات: مذكرة التعلم، والحديث مع القرناء والمعلمين وقياس تعلمهم (الشويرخ،٢٠١٦م، ص.١٥٧) ولا تتوقف الإستراتيجيات على عدد محدد أو تقسيم محدد، بل إن لكل متعلم إستراتيجية خاصة به قد تكون من ضمن ما ذكرته أكسفورد (١٩٩٠م). وقد تكون مما لم تشر إليه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار النظري:

مفهوم الإستراتيجيات وتصنيفها:

يُركز الباحثان في هذا البحث على تعريف إستراتيجيات تعلم اللغة كما وردت عند أكسفورد (١٩٩٠م)؛ على اعتبار أن التصنيف المعتمد الذي اعتمد الباحثان عليه في هذا البحث هو تصنيف أكسفورد لإستراتيجيات التعلم بنوعيها المباشرة وغير المباشرة.

وقد عرّفت أكسفورد مفهوم إستراتيجيات تعلم اللغة، أو إستراتيجيات التعلم Strategy Learning Language بأنها: «خطوات يتبعها الطلاب من أجل تعزيز تعلمهم، وتعد الإستراتيجيات مهمة في تعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث إنها أدوات مهمة تتسم بالفاعلية، والتوجيه الذاتي، والتي تعد ضرورية لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي، واستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة الملائمة ينتج عنه تقدم في البراعة وازدياد في الثقة بالنفس»(دعدور، ١٩٩٦م،ص.١١)، وعرّفتها أيضا بأنها: «العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه على اكتساب وتخزين واستدعاء واستخدام المعلومات» (دعدور،١٩٩٦م،ص.٢١)، إذن نلاحظ من خلال هذين التعريفين تركيزهما على محاور رئيسة ربما تكون هي حجر الأساس لإستراتيجيات تعلم اللغة، ومن هذه المحاور: أن الإستراتيجيات خطوات، وأدوات، وعمليات في ذات الوقت، وتتصف هذه الإستراتيجيات بصفتين الأولى: الفاعلية بمعنى أن يتفاعل المتعلم مع غيره من المعلمين أو المتعلمين، والثانية: التوجيه الذاتي بمعنى أن يكون المعلم بعيدا عن المتعلم، فللمتعلم أسلوبه الخاص، فهو الذي يقوم بعمليتي التوجيه والتقييم، إضافة إلى تنظيم الإستراتيجيات وتكييفها وفق ما يريد المتعلم، أما أهميتها فتتمثل في كونها ضرورة للمتعلم، فهي تسهم في حفظ المعلومات واستدعائها واستعمالها في الوقت المناسب، وهذا كفيل بأن تتطور كفاءته الاتصالية، والتي هي بلا شك هي الهدف من تلك الإستراتيجيات.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد صُنفت الإستراتيجيات على نوعين: إستراتيجيات مباشرة، وإستراتيجيات غير مباشرة، والفرق بينهما أن الإستراتيجيات المباشرة تؤثر بصورة مباشرة على تعلم اللغة، وبالتالي تتطلب إعمال العقل أثناء تنفيذها؛ لأن غرض كل إستراتيجية يختلف عن غرض الإستراتيجية الأخرى، ومن أنواعها: الإستراتيجيات التذكرية، والمعرفية، والتعويضية. فعلي سبيل المثال: الإستراتيجيات التذكرية يدرج تحتها مجموعة من الإستراتيجيات الفرعية، كعمل روابط ذهنية، والاستفادة من الصور والأصوات، والمراجعة الجيدة، والقيام بأداء حركي، ووظيفتها تقديم المساعدة للمتعلمين من أجل تخزين أي معلومة جديدة واسترجاعها وقت الحاجة، أما النوع الآخر من الإستراتيجيات، وهي الإستراتيجيات غير المباشرة، وهي لا تؤثر بصورة مباشرة على تعلم اللغة، بل تدعم عملية تعلم اللغة دون أن يكون هناك استخدام مباشر للغة ذاتها، هذا يعني أنها تعمل بمعية الإستراتيجيات المباشرة، ومن أنواعها: الإستراتيجيات فوق المعرفية، والتأثيرية الوجدانية، والاجتماعية، فعلى سبيل المثال: الغرض من الإستراتيجيات الاجتماعية مساعدة المتعلم على التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم، ويدرج تحت الإستراتيجيات الاجتماعية مجموعة من الإستراتيجيات الفرعية مثل: طرح الأسئلة، والتعاون مع الآخرين، والتعاطف مع الآخرين (دعدور، ١٩٩٦م، ص.٣٤-١١٥).

والسبب في تركيز الباحثين في هذا البحث على تصنيف أكسفورد لإستراتيجيات التعلم دون غيره من التصنيفات؛ لأنه أفضل من زاويتين، الأولى: تقسيم تصنيف أكسفورد لاستعمال المتعلم للإستراتيجيات إلى مباشرة وغير مباشرة، أما الثانية فهي اشتماله على أغلب الإستراتيجيات الكُلية والثانوية، إضافة إلى ارتباط تلك الإستراتيجيات بالمهارات اللغوية الأربع مع الأخذ بالاعتبار أن كل إستراتيجية إما أن تكون مختصة بمهارة لغوية واحدة، أو مهارتين، أو ثلاث، وربما يُسمح باستخدامها على جميع المهارات الأربع. والتركيز في هذا البحث منصب على إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى ذات الموضوع مع اختلاف في المنهج، والعينة، والأدوات، وتناولته من زوايا عدة تختلف عما قام به الباحثان في هذا البحث، وقد اطلعا على جملة من الدراسات التي تحدثت عن: إستراتيجيات تطوير مهارتي الكلام وفهم المسموع لثنائيي اللغة. وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وقد تناولت بعض الدراسات العربية والأجنبية هاتين المهارتين إلا أن هذا البحث اختلف عنها في المنهج، فاستُعمِل في هذا البحث منهج دراسة الحالة لطالبتين ثنائيتي اللغة من خلال التركيز على إستراتيجيات تطوير مهارتي الكلام وفهم المسموع فقط، إضافة إلى الأدوات البحثية المستعملة في هذا البحث والمتمثلة في المقابلة واستمارة الإستراتيجيات.

تناولت العديد من الدراسات السابقة ما يتعلق بتطوير مهارة فهم المسموع، وتفاوت بعضها في أبرز النتائج، فمن الدراسات العربية دراسة (الشهري،٢٠١١) التي أشارت إلى أن الإستراتيجية التي حصلت على درجة استعمال كثيرة والوحيدة من وجهة نظر جميع أفراد العينة هي إستراتيجية تذكرية واحدة، وهي استعمال الصور، أما بقية الإستراتيجيات فقد حصلت على درجة استعمال ما بين متوسطة وضعيفة.

أما الدراسات الأجنبية مثل دراسة (Lin and Gan،2014) فقد أسفرت النتائج عن: استعمال إستراتيجيات ما وراء معرفية بشكل متكرر، وامتلاك الطلاب وعيًا معتدلًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، وأخيرا ارتبط وعي المستمعين ما وراء المعرفي ارتباطًا وثيقًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، وكانت دراسة(Zanjani and Izadpanah ،2016) قد توصلت إلى نتيجة مفادها أنه يمكن تدريس إستراتيجيات الاستماع.

في حين جاءت أبرز نتائج دراسة (Lin Cao and، 2020) على النحو التالي: أن تكرار استعمال الطلاب لإستراتيجية فوق المعرفية منخفض نسبيًا، وهناك تباين كبير بين استعمال

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الطلاب لإستراتيجيات فوق المعرفية في الاستماع، والطالبات اللاتي يستعملن إستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من الطلاب الذكور، أخيرا هناك علاقة إيجابية بين إستراتيجيات ما وراء المعرفية والقدرة على فهم المسموع.

وأما ما يتعلق بمهارة الكلام فقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية هذه المهارة، ولعلنا نستعرضها بدءا من الدراسات العربية، فقد جاءت نتائج دراسة (التنقاري،٢٠١١) على النحو الآتي: أن استعمال افراد العينة للإستراتيجيات كان معتدلا، وأن أكثر الإستراتيجيات شيوعا عند أفراد العينة هي: التعويضية، والتذكرية، والمعرفيّة.

أما دراسة (الشاوي،٢٠١٧) فقد أسفرت عن جملة من النتائج أهمها: أن أهم إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية هي ٤١ إستراتيجية مقسمة على أربعة محاور: قبل، وبعد، وأثناء، وعامة، حيث جاء ترتيب استعمال الإستراتيجيات وفق تصنيف أكسفورد كالآتي: الإستراتيجيات الوجدانية، ثم فوق المعرفية، ثم الاجتماعية، ثم التذكرية، فالتعويضية، وفي المرتبة الأخيرة الإستراتيجيات المعرفية.

في حين جاءت دراسة (العويضي والصبحي،٢٠٢٠) بعنوان: دليل إرشادي لاستعمال إستراتيجية الفصل المقلوب لتنمية مهارة التحدث عند متعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى المتقدم، ومن أبرز ما خرجت به هذه الدراسة من نتائج: أن ٩٦٪ من المؤشرات تم الاتفاق عليها ومنها: ٣٪ من المؤشرات عُورضت؛ لعدم قابليتها للقياس، مثل: استهلال الموضوع بإلقاء التحية، وإثارة خيال الجمهور بتوليد أفكار عديدة بيسر وسهولة، والتنوع في نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة وواضحة، و٣٪ من المؤشرات اقترح حذفها؛ لتكرارها مثل: خلو الحديث من (لزمات الكلمة) الكلمات التي تتكرر كثيرا، والتلكؤات الصوتية، والمحافظة على التواصل البصري، وإظهار الحماس حسب الموضوع باستعمال النبر والتنغيم المناسب لمعانيه، و٤٪ من المؤشرات اقترح حذفها لعدم ملاءمتها لمتعلمات اللغة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية للناطقين بغيرها مثل: تمثيل حركة الجسد لمعاني المفردات الصعبة أثناء التحدث.

وأسفرت دراسة (ثاني وعمر،٢٠٢١) التي ركزا فيها على إستراتيجيات التدريس التبادلي عن نتائج أهمها: أن تنمية مهارة الكلام عن طريق التدريس التبادلي موقف تتوفر فيه الحيوية والديناميكية للطلاب، ولا يشعرون فيه بالملل والرتابة، وأن إستراتيجية التدريس التبادلي لها فاعلية عالية في تنمية مهارة الكلام لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغير العربية.

أما على مستوى الدراسات الأجنبية فقد جاءت نتائج دراسة (Mistar and Umamah، 2014) مركزة على متغير الجنس، ومن ذلك أن الجنس له دور مؤثر في استعمال ستة أنواع من إستراتيجيات تعلم مهارة التحدث ومنها: الاستمرار في التفاعل والمحافظة عليه، والتقييم الذاتي، وتوجيه الطلاقة، واكتساب الوقت، والتعويضات، والإستراتيجيات الشخصية – حيث بلغت المتعلمات مستوى أعلى لكثرة استعمالهن لتلك الإستراتيجيات، وأن أربعة أنواع من الإستراتيجيات (الاستمرار في التفاعل والمحافظة عليه، والتحسين الذاتي، والتعويض، وإستراتيجيات الذاكرة) تسهم بشكل كبير في إتقان التحدث، وتشير هذه النتائج إلى أن التعليم القائم على الإستراتيجيات يحتاج إلى التكامل بشكل صريح في فصل التحدث لمساعدة المتعلمين وخاصة الذكور على التعامل مع المشكلات في تعلم مهارة التحدث.

أما دراسة (Gani .et al ،2015)فقد أسفرت عن جملة من النتائج منها: أن الطلاب ذوي الأداء العالي في مهارة الكلام يتمتعون بتوازن أفضل في استعمال جميع أنواع إستراتيجيات التعلم (التذكرية، والمعرفية، والتعويضية، وما وراء المعرفية، والعاطفية، والاجتماعية) لتعزيز مهارات الكلام لديهم، ولا يمكن العثور على نفس الشيء مع الطلاب المتحدثين ذوي الأداء المنخفض، واستعمال الطلاب ذوي الأداء العالي المزيد من إستراتيجيات التعلم بوعي وبشكل مناسب مقارنة بالطلاب ذوي الأداء المنخفض.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في حين كانت دراسة (Oflaz،2019) تركز على آثار القلق والخجل في مهارة الكلام، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات تعلم اللغة للطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية، و يُظهر الخجل والقلق من اللغة الأجنبية ارتباطًا إيجابيًا متوسطًا، و يمكن القول إن الخجل يزداد كلما زاد قلق الكلام، إلى جانب ذلك تم تحديد أن خجل الطلاب، وقلق اللغة الأجنبية، وإستراتيجيات تعلم اللغة تنبأت بنسبة ٢٦,٤٪ من تحصيلهم الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة كانت تنبؤات إيجابية بالتحصيل الأكاديمي للطلاب، أخيرًا قدمت اقتراحات لمعلمي اللغة الألمانية للحد من آثار الخجل والقلق في عملية تعلم اللغة الأجنبية.

أما دراسة (et al. Lingga ،2020) كان من نتائجها أن الطلاب يجدون بعض الصعوبات في الكلام باللغة الإنجليزية: ومنها نقص الفهم النحوي، ونقص المفردات، والنطق غير الصحيح للكلمات، ونقص الثقة بالنفس والخجل عند استعمال إستراتيجية طلب المساعدة من الآخرين حين يحاولون تكوين جمل بطرق مختلفة باستخدام الإيماءات، وأخيرا دراسة (Altun and Sabah،2020) والتي كان من أبرز نتائجها: أن الإستراتيجيات التعاونية القائمة على الذكاء المتعدد لها تأثير كبير ومهم في تحسين مهارات الكلام لدى المتعلمين.

مصطلحات البحث:

- **الإستراتيجيات:**

تُعرّف الإستراتيجيات التي يتبعها المتعلم لتطوير مهاراته بتعريفات عدة، من أبرزها أنها: «خطوات يتبعها الطلاب من أجل تعزيز تعلمهم، وتعد الإستراتيجيات مهمة في تعلم اللغة على وجه الخصوص حيث إنها أدوات مهمة تتسم بالفاعلية والتوجيه الذاتي، والتي تعد ضرورية لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي» (دعدور، ١٩٩٦م، ص.١١) ويُعرّف الباحثان

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإستراتيجيات إجرائيا بأنها: الطرق والأساليب التي اتبعتها عينة البحث سواء كان ذلك في مهارة فهم المسموع أو الكلام، وتدوين تلك الإستراتيجية التطويرية بطريقتين الأولى: توثيقها عبر المقابلات الصوتية، والثانية: عن طريق إعطاء المبحوثة استمارة إستراتيجيات تدون من خلالها الإستراتيجية المناسبة لها.

- **ثنائية اللغة:**

يُطلق هذا المصطلح على الأشخاص ثنائيي اللغة، وأبسط تعريف لهذا المصطلح أن ثنائيي اللغة» أناس يستخدمون لغتين أو لهجتين أو أكثر في حياتهم اليومية» (عاطف،٢٠١٧م، ص.١٩)، ويُعرّف الباحثان ثنائية اللغة (بالنسبة للمشاركتين) إجرائيا بأنها: إتقان المشاركتين للغتين العربية والإنجليزية، فالعربية هي اللغة الأم (تحدثا وفهما بالمستوى اللهجي، وتحدثا وفهما بالمستوى الفصيح في الجامعة) في حين أن الإنجليزية اللغة الثانية، والسبب في تحدثهما بلغتين هو أن كل واحدة منهما أقامتْ مدة من الزمن في الولايات المتحدة الأمريكية لظروف خاصة بهما.

- **مهارة فهم المسموع:**

يُطلق عليها فهم المسموع أو الاستماع، والأصل في هذه المهارة هو الفهم والانتباه إلى المتحدث حين يتحدث، وتعرف هذه المهارة بأنها «عملية واعية معقدة، يتم من خلالها استقبال اللغة المنطوقة من خلال اهتزازات هوائية، وتتطلب انتباها وتركيزا لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين وصولا إلى حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث وسرعة الفهم»(شحاته و السمان،٢٠١٢م. ص.١٥)، ويُعرّف الباحثان مهارة فهم المسموع إجرائيا بأنها: مهارة تقوم على قياس ثلاثة أمور: التركيز والانتباه والفهم، فمتى ما أتقنت المشاركة تلك الأمور فهي متقنة للمهارة نوعا ما.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **مهارة الكلام:**

يُطلق عليها المحادثة، أو التحدث، أو الكلام، والأصل في هذه المهارة هو اللغة المنطوقة والتي يكون جُلّ اعتمادها على «الأداء التعبيري بالصوت وما يقتضيه ذلك من وضوح مخارج الأصوات والتمييز بينها، والأداء التمثيلي للمعاني، ومهارات الوقف، ويقتضي التعبير الشفهي كذلك سرعة البديهة، والتكيف مع المواقف» (شحاته والسمان،٢٠١٢م. ص.٦٩)، ويُعرّف الباحثان مهارة الكلام إجرائيا بأنها: مهارة تقوم على قياس ثلاثة أمور: المبادرة، الوضوح، الثقة، فمتى ما أتقنت المشاركة تلك الأمور فهي متقنة للمهارة نوعا ما.

- **منهج البحث:**

إن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة في الموضوع الرئيس والهدف العام، وهو معرفة الإستراتيجيات التي يتبعها ثنائي اللغة، إلا أن هذا البحث يختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي يعالجها، ومنها: ركز هذا البحث على مهارتين هما: فهم المسموع، والكلام، و استعمل منهج دراسة الحالة؛ لتكوين فكرة دقيقة عن المشكلة البحثية، فهذا البحث يقوم على المقارنة بين الإستراتيجيات التي اتبعتها المشاركة الأولى، والمشاركة الثانية؛ لمعرفة مدى اختلاف الإستراتيجيات المتبعة من قبلهن، وهذا هو أسلوب منهج دراسة الحالة الذي يكون تحليل البيانات فيه قائما على مبدأ الاختلاف لا التشابه، فالباحث يقوم باستخدام عدة حالات لدراستها، ومن ثم يحللها ويقارن بينها، وربما يستخدم حالة واحدة ويحللها (الثوابيه، ٢٠١٩م، ص.١١٤).

إن هذا البحث يحاول معالجة فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقه لحالة مشاركتين لغتهما الأم العربية في مستواها اللهجي، ولغتهما الثانية هي الإنجليزية، وتتعلمان المستوى الفصيح في الجامعة، وتواجهان مشكلة في الجانب الشفهي من اللغة العربية في مستوييها

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العامي والفصيح، وعينة تمثل الحالة، وأدوات بحثية مناسبة، ومنهج بحثي يناسب المشكلة البحثية.

لذا رأى الباحثان أن أنسب المناهج لدراسة إستراتيجيات المهارتين الشفهيتين للمشاركتين ثنائيتي اللغة هو منهج دراسة الحالة (Case Study Methodology) ؛ لما يتصف به من عمق وتفصيل في جمع البيانات وتحليلها أملا في الوصول إلى نتائج أعمق، وهو منهج كيفي معروف، والأدوات المناسبة له هي: المقابلة، واستمارة الإستراتيجيات، وهذا التعدد في الأدوات البحثية؛ من أجل جمع أكبر قدر ممكن من البيانات بدقة، ومن أجل الوقوف على معرفة الإستراتيجيات المستعملة من قبل المشاركتين، ونتيجة لاختلاف العينة عن العينات في الدراسات السابقة، ووجود أوجه شبه بين المشاركتين وأوجه اختلاف بينهما، وكونهما حالة لافتة للنظر في مكان واحد، وبيئة تعليمية واحدة، اختلفت طرق المعالجة.

أسئلة البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة فهم المسموع؟

٢. ما الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة الكلام؟

أهداف البحث:

١. التعرف إلى الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة فهم المسموع.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. التعرف إلى الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة الكلام.

مشكلة البحث وأهميته:

نما إلى علم الباحثين حالة غريبة نوعا ما تتمثل في طالبات سعوديات يواجهن مشاكل في تعلم المستوى الفصيح من اللغة العربية في الجامعة، وكذلك يواجهن مشكلة في فهم المسموع والكلام مع زميلاتهن في الجامعة، وذلك لكونهن ثنائيات اللغة، فكثير منهن يتحدثن اللغة العربية لغة أمًا، والإنجليزية لغة ثانية نتيجة لأسباب متنوعة تتعلق بهن، منها مثلا إقامة الوالدين أو أحدهما خارج المملكة ومصاحبة الأبناء له، أو دراسة أحد الوالدين أو كليهما في الخارج (بلد الابتعاث) ومصاحبة الأولاد له، وغيرها من الأسباب، وهذه الحالة لفتت انتباه الأستاذات اللائي يدرسنهن، فقرر الباحثان سبر أغوار هذه المشكلة.

والسبب في اختيار إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام (دراسة حالة لطالبتين ثنائيتي اللغة) أنه لم يسبق لباحث -حسب علم الباحثين- أن بَحَثَ في هذا الموضوع، فهذا هو البحث الأول الذي تناول هذا الموضوع المهم، وقد تبين للباحثين -حسب الدراسة الاستطلاعية التي أجريت- أن هناك مشاكل لغوية للمشاركتين ثنائيتي اللغة سواء من جهة اللغة نفسها، أو من جهة تواصلهما مع أفراد المجتمع؛ مما قد يتسبب في عدم إتمام عملية التواصل اللغوي بالشكل المرجو خاصة باللغة العربية.

وتتمثل أهمية البحث في عدة أمور منها: الكشف عن الإستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة العربية ثنائيو اللغة؛ لتذليل العقبات، وتجاوز الصعوبات، ولفت أنظار الباحثين إلى هذا المجال الذي يتعلق بثنائي اللغة وما يواجهونه من مشاكل لغوية، وما يواجهه أساتذتهم كذلك من صعوبات في تعليمهم، ونخص بالذكر الأساتذة غير المتخصصين في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

علم اللغة التطبيقي، ما قد يسفر عنه هذا البحث من نتائج قد يكون لها أثر إيجابي في ميدان تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية بصورة خاصة.

حدود البحث:

يقتصر البحث في حدوده الموضوعية على إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام، أما الحدود المكانية فقد اقتصر البحث فيها على عينة من جامعة الأمير سلطان في الرياض متمثلة في طالبتين ثنائيتي اللغة، وأخيرا اقتصرت الحدود الزمانية للبحث على شهري ذي الحجة من عام ١٤٤٣هـ، ومحرم من عام ١٤٤٤هـ.

عينة البحث:

في هذا البحث جاءت العينة قصدية متجانسة يسهل للباحثين الوصول إليها، ويقصد بالعينة المتجانسة homogeneous sampling هو أن «يختار الباحث المبحوثين من مجموعة تشترك في بعض الخبرات ذات الصلة بهدف الدراسة، حيث يتمكن الباحث من خلال هذه الإستراتيجية من إجراء تحليل عميق للكشف عن الأنماط المشتركة في المجموعة ذات الخصائص المتشابهة» (الشويرخ،٢٠٢٢، تحت الطبع) وهذا ينطبق على الطالبتين ثنائيتي اللغة، حيث تشتركان في بعض المعطيات التي لها صلة بأهداف البحث، منها: أن لكل منهما لغةً أمًا هي العربية، ولغة أجنبية هي الإنجليزية، كما أن لكل منهما إستراتيجيات تعلم تختلف عن الأخرى.

أدوات البحث:

اعتمد الباحثان على أداتين للبحث هما:

١. المقابلة: وقد أجرى الباحثان المقابلة مع الطالبتين بعد أخذ الإذن منهما، وقد أُجريت

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقابلات على ثلاث مراحل عن طريق مكالمة عبر الهاتف المحمول.

٢. قام الباحثان بتصميم استمارتين بعنوان: (استمارة الإستراتيجيات الخاصة بمهارة فهم المسموع – واستمارة الإستراتيجيات الخاصة بمهارة الكلام) واستفاد الباحثان من كتاب -إستراتيجيات تعلم اللغة للدكتورة ربيكا أكسفورد- أثناء تصميمها للاستمارتين، وذلك بالرجوع إلى تقسيم الإستراتيجيات إلى مباشرة وغير مباشرة وما يندرج تحت كل نوع من إستراتيجيات تفصيلية، إضافة إلى بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة الشهري (٢٠١١م)، ودراسة الشاوي (٢٠١٧م)، من خلال الاطلاع على كيفية تصميمهما للاستبانة، وأدخل الباحثان بعض التعديلات على الاستمارة لتتناسب مع موضوع البحث والهدف منه، ومن تلك التعديلات وضع مثال أمام كل إستراتيجية؛ حتى تتضح آلية الإستراتيجية للمشاركتين.

إجراءات البحث:

- **جمع البيانات وتحليلها:**

بدأ الباحثان بجمع البيانات عن هاتين المشاركتين من خلال عدة لقاءات عبر الحديث معهن عن طريق الهاتف، حيث استعملت المقابلة أداة أولى لهذا البحث، فصمم دليل لها مشتمل على سؤالي البحث، وكل سؤال يحتوي على مجموعة من الأهداف البحثية، وقد عُرِضَ الدليل على خبير في البحث الكيفي؛ من أجل النظر فيه وتعديل ما يجب تعديله، وقد أُجريت المقابلات على ثلاث مراحل عن طريق مكالمة عبر الهاتف، ففي المرحلة الأولى كانت المقابلة تعارفا وتلطيفا للجو، حيث عرّف الباحثان بأنفسهما للمبحوثتين، وشرحا طبيعة البحث وأهدافه والمطلوب منهما ومدى رغبتهما في المشاركة، وأن المشاركة ستثري البحث العلمي وتفيد المجتمع العلمي، وأنه يحق للمشاركتين الانسحاب من البحث متى

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما أرادتا، وأنه لن يُفْصَح عن الأسماء احتراما لخصوصيتهما، ثم جاءت المقابلة الثانية التي كانت عبارة عن دراسة استطلاعية للتعرف إلى إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام المستعملة من قبل المشاركتين من خلال طرح مجموعة من الأسئلة عليهما؛ لمعرفة المشكلة التي تعانيان منها في المهارتين، ثم المقابلة الثالثة وهي المقابلة التي أُعتُمدتْ في هذا البحث؛ بعد الاستفادة من المرحلتين الأوليتين، ولكون طبيعة الأسئلة تعطي عمقا أكبر من أجل الوصول إلى فهم شامل لإجابات المشاركتين، وفيها اعتمد الباحثان على دليل المقابلة، وبعد الانتهاء من المقابلة انتسخت البيانات وأُعيد قراءتها عددا من المرات؛ من أجل الانتقال إلى مرحلة الترميز والتنظيم، حتى تسهل عملية تحليلها ومناقشتها، ومن ثم الإجابة عن أسئلة البحث.

في مرحلة الترميز استعان الباحثان ببرنامج MAXQDA ؛ لتحليل البيانات النوعية وتنظيمها، وفيه أُدرِجت مقابلة كل مشاركة على حدة، ورُمِّزَت جميع الإستراتيجيات اللاتي ذكرتاها، ثم جُمعت جميع تلك الإستراتيجيات من أجل تصنيفها حسب ما ذكرتها أكسفورد من حيث كونها مباشرة، وتشتمل على أنواع عدة: إستراتيجيات مباشرة (تذكرية، معرفية، تعويضية) أو غير مباشرة (فوق المعرفية، التأثيرية، الاجتماعية)، في حين أُستعملت استمارة الإستراتيجيات أداة ثانية، وحُكّمت كذلك من خبير في البحث الكيفي، وصمم الباحثان الاستمارة على شكل جدول مكون من ثلاثة أعمدة، يحتوي العمود الأول على الإستراتيجية ومثال توضيحي لها، وفي العمودين الثاني والثالث كُتبت عبارة (مستعملة / غير مستعملة)، وقُسِّمت الإستراتيجيات إلى إستراتيجيات مباشرة (تذكرية، معرفية، تعويضية)، وإستراتيجيات غير مباشرة (فوق المعرفية، التأثيرية، الاجتماعية) مع الحرص على أن لكل مهارة إستراتيجياتها الخاصة بها، وطُلب من المشاركتين أن تضعا أمام كل إستراتيجية مستعملة من قبلهما علامة ✓، أما إذا لم تكن مستعملة فلا تضع شيئا، والهدف من هاتين الاستمارتين هو التأكد من استعمالهما للإستراتيجيات من عدمه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتمركزت البيانات حول ماهية الإستراتيجيات التي اتبعتها كل مشاركة أثناء تواصلها باللغة العربية، وكانت الأسئلة على ضربين، الأول: متعلق بمهارة فهم المسموع على سبيل المثال: معرفة القدرة على الفهم بالعربية ومحاولة فهم الآخرين، ومعرفة صعوبات مهارة فهم المسموع بالعربية وطرق التغلب عليها، ومعرفة إستراتيجيات تنمية وتطوير مهارة فهم المسموع بالعربية، ومعرفة تأثير الجوانب السلوكية، والنفسية، والعاطفية في مهارة فهم المسموع بالعربية، ومعرفة اللغة المفضلة عند الاستماع إلى البرامج في وسائل الإعلام، الجانب الثاني متعلق بمهارة الكلام على سبيل المثال: معرفة اللغة المستعملة أثناء الكلام مع الأهل، والأقارب، والصديقات، ومعرفة القدرة على الكلام بالعربية ومحاولة التأقلم مع الآخرين، ومعرفة صعوبات مهارة الكلام بالعربية وطرق التغلب عليها، ومعرفة إستراتيجيات تنمية وتطوير مهارة الكلام بالعربية، ومعرفة تأثير الجوانب السلوكية، والنفسية، والعاطفية في مهارة الكلام بالعربية، ومعرفة اللغة المفضلة عند الكلام والمشاركة في مختلف جوانب الحياة.

نتائج البحث:

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه خرج الباحثان بنتائج متعددة، وهي مرتبة بحسب أسئلة البحث.

أولا: الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة فهم المسموع:

المشاركة الأولى:

يتضح من خلال دليل المقابلة أن أبرز الإستراتيجيات التي تعتمد المشاركة الأولى عليها هي: الإستراتيجيات الاجتماعية، ومنها السؤال والاستيضاح خاصة في المواضيع التي

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تكون محط اهتمامها مثل: الاستثمار والأسهم، والإستراتيجيات المعرفية: ومنها إستراتيجية التحليل والاستدلال التي تتضمن الترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية، وذلك في حال حديثها مع غيرها من الأهل والأقارب، أو في حال متابعتها لبعض برامج اليوتيوب، أيضا اعتمادها على إستراتيجية طرح الأسئلة والتي من ضمنها التفسير والشرح في حال غموض معنى المفردة، ومن إستراتيجياتها أيضا سماعها لبرامج مرتبطة بتخصصها، ورغم ذلك فإنها تستمع إلى مفردات ومصطلحات بالعربية غير واضحة بالنسبة لها ومن ذلك قولها: «مرات أفتح على قناة أتوقع اسمه بيزنس توك أو ثمانية أو كذا هو برنامج يجيبون ناس يتكلمون عن بيزنس حقهم ونصايح يسونها، هذا البرنامج كله بالعربي فأنا سمعت وهم يتكلمون ومرات ما أفهم هم يقولوا مصطلحات مره كثيرة، أنا درستها بس بالإنجليزي، بس ما أعرفها بالعربي بس عرفت إنها لها علاقة بالمجال اللي أنا مهتمة فيه». أما ما يتعلق بإستراتيجية استعمال المعاجم فقد ذكرت المشاركة ندرة استعمالها لهذه الإستراتيجية، فهي تستخدم المعاجم في اللغة الإنجليزية لا العربية، أيضا لديها إستراتيجية القيام بأداء حركي، والتي من ضمنها تقريب المعنى وتمثيله وذلك من خلال توضيح المعنى لها بأكثر من مثال «مرات ما أفهم الكلمة الا بعد ما يعطوني أكثر من سيناريو عشان أفهم أو أكثر من شرح لتوصل لي». وعند سؤالها عن القلق حول مهارة فهم المسموع ومناقشة المشاعر مع شخص آخر ذكرت أنها تفعل ذلك، وأن سبب قلقها هو فقط في الدراسة ونقص الدرجات، وعند سؤالها عن إستراتيجية التعاون، وهل تعاونت في يوم من الأيام مع زميلاتك في التدرب على فهم المسموع باللغة العربية؟ ذكرت أنها لا تفعل ذلك أبدا لكنها في استمارة الإستراتيجيات ذكرتْ أن هناك تعاونا مع زميلاتها في هذا الجانب، ولعل هذا التناقض في إجابتها هو أنها ترى أن مسألة التعاون تأتي بشكل طبيعي ليس القصد منه تطوير مهارة فهم المسموع مع غيرها، هذا فيما يتعلق بإجاباتها عن أسئلة المقابلة، وفي استمارة الإستراتيجيات ذكرت أن هناك إستراتيجيات تستعملها أيضا وهي على الترتيب:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **الإستراتيجيات المباشرة:**

١. **الإستراتيجيات التذكرية:** إستراتيجية عمل روابط ذهنية، ومنها: (التداعي والتفصيل، استخدام الكلمات الجديدة في نصوص)، إستراتيجية استخدام الصور والأصوات، ومنها: (التصويرية، واستخدام كلمات مفتاحية، واستغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة)، وإستراتيجية المراجعة الجيدة، ومنها: (المراجعة البنائية)، وإستراتيجية القيام بأداء حركي، ومنها: (تمثيل المعنى).

٢. **الإستراتيجيات المعرفية:** إستراتيجية الممارسة، ومنها: (التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها، والممارسة الطبيعية)، وإستراتيجية استقبال وارسال المعلومات، ومنها: (المعرفة الخاطفة للفكرة، واستخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات كالتلفاز والراديو)، إستراتيجية التحليل والاستدلال، ومنها: (الاستنباطية، وتحليل المصطلحات التعبيرية، واستخدام التحليل البيني، الترجمة من العربية إلى الإنجليزية)، وإستراتيجية تنسيق المدخلات والمخرجات، ومنها: (تدوين الملاحظات).

٣. **الإستراتيجيات التعويضية:** إستراتيجية التخمين الذكي، ومنها: (استخدام تلميحات لغوية، استخدام تلميحات أخرى).

- **الإستراتيجيات غير المباشرة:**

١. **الإستراتيجيات فوق المعرفية:** إستراتيجية تركيز عملية التعلم، ومنها (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، وتأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)، وإستراتيجية التنظيم والتخطيط للتعلم، ومنها: (فهم الغرض من المهمة اللغوية)، وإستراتيجية تقويم التعلم، ومنها: (التقويم الذاتي).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. **الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية):** إستراتيجية خفض مستوى القلق، ومنها: (الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا)، وإستراتيجية تشجيع الذات، ومنها: (ذكر العبارات الإيجابية المشجعة)، وإستراتيجية تحديد المستوى الانفعالي، ومنها: (مناقشة المشاعر مع شخص آخر).

٣. **الإستراتيجيات الاجتماعية:** إستراتيجية طرح الأسئلة، ومنها: (طلب التوضيح أو التفسير)، وإستراتيجية التعاون مع الآخرين، ومنها: (التعاون مع الزميلات)، وإستراتيجية التعاطف مع الآخرين، ومنها: (مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين).

إذن نلاحظ أن المشاركة الأولى اعتمدتْ على أغلب الإستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة، واستبعدت ما رأته غير مناسب لها أو ربما لم توفق في استخدامها.

المشاركة الثانية:

يتضح من خلال دليل المقابلة أن أبرز الإستراتيجيات التي تعتمد عليها المشاركة الثانية هي: الإعادة في حال عدم فهم ما يقوله الوالدان، أو الأقارب، أو الصديقات، ودليل ذلك قولها: « أقولهم ممكن تعيدوا»، أيضا اعتمادها على إستراتيجية الترجمة والشرح مع الصديقات وفي الجامعة، باستثناء تواجدها مع الأهل والأقارب فإنها لا تطلب منهم الترجمة، ومن ذلك قولها: «ممكن يحاولوا يترجموها، يعني إذا في كلمة معينة ما فهمت بالعربي وما عرفوا يشرحوا لي يقولوها بالإنجليزي وغالبا أعرفها»، و«لما نكون مع الأهل والأخوال والأعمام ما نترجم بالإنجليزي» والاعتماد على الذات في البحث عن معنى الكلمة وترجمتها، إضافة إلى إستراتيجية السؤال مع الأهل والأقارب، وفي الجامعة مع الصديقات في حال عدم الفهم، وذكرت المشاركة أنه من الممكن كتابة الكلمة غير المفهومة على حدة، ثم البحث عن الإجابة لاحقا، أو استخدام الآيباد وقت المحاضرة للبحث عن الإجابة وكذلك الهاتف المحمول، كذلك اعتمادها على نفسها في تصحيح الخطأ إن وقعت فيه، أما ما يتعلق بإستراتيجية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استعمال المعاجم فقد ذكرتْ ندرة استعمالها لهذه الإستراتيجية، فهي تستعمل المعاجم في اللغة الإنجليزية لا العربية، وبهذا تتفق المشاركة ٢ مع المشاركة ١ في عدم استعمال المعاجم العربية إلا بنسبة قليلة جدا، وعند سؤالها عن القلق حول مهارة فهم المسموع ومناقشة المشاعر مع شخص آخر، ذكرت أنها تفعل ذلك، وأن سبب قلقها هو أن يسألها الطرف الآخر عن معنى الكلمة، ومدى فهمها لما يقول، كذلك عدم استعمالها لإستراتيجية التعاون مع الصديقات من أجل تطوير مهارة فهم المسموع إلا أنها في استمارة الإستراتيجيات أجابتْ بالإيجاب، أي أنها تستعمل إستراتيجية التعاون سواء مع الصديقات أو مع مستخدمين أكفاء للغة، فهي ربما ترى استعمال التعاون بشكله الطبيعي لا القصد منه تطوير مهارة لديها، أما فيما يتعلق بإجاباتها عن استمارة الإستراتيجيات فقط تبين أن أبرز الإستراتيجيات المتبعة من قبلها هي:

- **الإستراتيجيات المباشرة:**

١. **الإستراتيجيات التذكرية:** إستراتيجية عمل روابط ذهنية، ومنها: (التداعي والتفصيل)، وإستراتيجية استخدام الصور والأصوات، ومنها: (استخدام كلمات مفتاحية، واستغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة)، وإستراتيجية القيام بأداء حركي، ومنها: (تمثيل المعنى).

٢. **الإستراتيجيات المعرفية:** إستراتيجية الممارسة، ومنها (التكرار، والتعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها، والممارسة الطبيعية)، إستراتيجية استقبال وارسال المعلومات، ومنها (المعرفة الخاطفة للفكرة، واستخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات)، إستراتيجية التحليل والاستدلال، ومنها (تحليل المصطلحات التعبيرية، و استخدام التحليل البيني، الترجمة، وانتقال الأثر)، وإستراتيجية تنسيق المدخلات والمخرجات، ومنها (تدوين الملاحظات، وإلقاء الضوء بشدة أو التركيز على الأجزاء الهامة).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. **الإستراتيجيات التعويضية:** إستراتيجية التخمين الذكي، ومنها (استخدام تلميحات لغوية، واستخدام تلميحات أخرى).

- **الإستراتيجيات غير المباشرة:**

١. **الإستراتيجيات فوق المعرفية:** إستراتيجية تركيز عملية التعلم، ومنها: (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، وتأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)، وإستراتيجية التنظيم والتخطيط للتعلم، ومنها: (فهم عملية تعلم اللغة، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، وفهم الغرض من المهمة اللغوية، والتخطيط لمهمة لغوية، والبحث عن فرص للممارسة العملية)، وإستراتيجية تقويم التعلم، ومنها: (المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي).

٢. **الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية):** إستراتيجية تشجيع الذات، ومنها: (ذكر العبارات الإيجابية المشجعة، والمخاطرة بحرص، مكافأة الذات)، وإستراتيجية تحديد المستوى الانفعالي، ومنها: (استخدام القوائم، وكتابة يوميات لتعلم اللغة، ومناقشة المشاعر مع شخص آخر).

٣. **الإستراتيجيات الاجتماعية:** إستراتيجية طرح الأسئلة، ومنها: (طلب التوضيح أو التفسير)، وإستراتيجية التعاون مع الآخرين، ومنها: (التعاون مع الزميلات، والتعاون مع مستخدمين أكفاء للغة)، وإستراتيجية التعاطف مع الآخرين، ومنها: (الفهم الثقافي، ومراعاة أفكار ومشاعر الآخرين).

إذن نلاحظ أن هناك فروقًا بين المشاركتين في استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لمهارة فهم المسموع، والجدول الآتي يوضح تلك الفروق:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١): مقارنة أنواع الإستراتيجيات المباشرة لمهارة فهم المسموع بين المشاركتين من خلال الاعتماد على الأداتين المقابلة والاستمارة

الإستراتيجيات التذكرية	المشاركة الأولى	المشاركة الثانية
التداعي والتفصيل	✓	✓
استخدام الكلمات الجديدة في نصوص	✓	-
التصويرية	✓	-
استخدام كلمات مفتاحية	✓	✓
استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة	✓	✓
المراجعة البنائية	✓	-
تمثيل المعنى	✓	✓
الإستراتيجيات المعرفية:	**المشاركة الأولى**	**المشاركة الثانية**
التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها	✓	✓
الممارسة الطبيعية	✓	✓
المعرفة الخاطفة للفكرة	✓	✓
استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات كالتلفاز والراديو	✓	✓
الاستنباطية	✓	-

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحليل المصطلحات التعبيرية	✓	✓
استخدام التحليل البيني	✓	✓
الترجمة من العربية إلى الإنجليزية	✓	✓
تدوين الملاحظات	✓	✓
التكرار	-	✓
انتقال الأثر	-	✓
إلقاء الضوء بشدة أو التركيز على الأجزاء الهامة	-	✓
الإستراتيجيات التعويضية:	**المشاركة الأولى**	**المشاركة الثانية**
استخدام تلميحات لغوية	✓	✓
استخدام تلميحات أخرى	✓	✓

جدول رقم (٢): مقارنة أنواع الإستراتيجيات غير المباشرة مهارة فهم المسموع بين المشاركتين اعتماداً على الأداتين المقابلة والاستمارة

الإستراتيجيات فوق المعرفية	المشاركة الأولى	المشاركة الثانية
النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل	✓	✓

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تركيز الانتباه	✓	✓
تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع	✓	✓
فهم الغرض من المهمة اللغوية	✓	✓
فهم عملية تعلم اللغة	-	✓
تحديد الأهداف العامة والخاصة	-	✓
التخطيط لمهمة لغوية	-	✓
البحث عن فرص للممارسة العملية)	-	✓
التقويم الذاتي	✓	✓
المراقبة الذاتية	-	✓
الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية):	**المشاركة الأولى**	**المشاركة الثانية**
الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا	✓	-
ذكر العبارات الإيجابية المشجعة	✓	✓
المخاطرة بحرص	-	✓
مكافأة الذات	-	✓
استخدام القوائم	-	✓
كتابة يوميات لتعلم اللغة	-	✓
مناقشة المشاعر مع شخص آخر	✓	✓

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإستراتيجيات الاجتماعية	المشاركة الأولى	المشاركة الثانية
طلب التوضيح أو التفسير	✓	✓
التعاون مع الزميلات	✓	✓
التعاون مع مستخدمين أكفاء للغة	-	✓
الفهم الثقافي	-	✓
مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين	✓	✓

ثانيا: الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة الكلام:

المشاركة الأولى:

يتضح من خلال دليل المقابلة أن أبرز الإستراتيجيات التي تعتمد عليها المشاركة الأولى هي: إستراتيجية المبادرة والبدء بالكلام، وتنحصر تلك الإستراتيجية على محيط العائلة، والأقارب، والصديقات، أما في الجامعة فهي لا تبادر بالكلام بالعربية خشية وقوعها في الخطأ أو ربما تُفهم بشكل خاطئ، إضافة إلى الترجمة في حال وجدتْ صعوبة في توصيل المعنى المراد، فهي تشعر بعدم القدرة على التعبير بالعربية؛ لذلك تلجأ إلى قوقل ترجمة فهو بالنسبة لها كما ذكرت: « قوقل ترجمة يفك أزمة بالنسبة لي». والترجمة لديها تقتصر على كلمات أو عبارات بسيطة، فالمشاركة الأولى حين تحاول الكلام بالعربية قد تواجه صعوبات حول

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدام المفردة أو العبارة المناسبة بالعربية، فتترجم المفردة من العربية للإنجليزية، حتى تفهم المعنى ثم تستخدم تلك المفردة في كلامها مع الآخرين، وحول سؤالها عن الصعوبات في مهارة الكلام ذكرت أن أبرز الصعوبات التي واجهتها هي استعمال المفردة المناسبة بالعربية في سياقها المناسب ،كذلك كثرة التوقف أثناء الكلام؛ فهذه الصعوبة جاءت متزامنة مع القلق الذي تشعر به، فهي تستعمل إستراتيجية مشاركة المشاعر مع الآخرين ومن ذلك قولها: «ممكن وقتها الأستاذة قالت أحسك متوترة قلت أيوه». وسبب قلقها هو كلامها مع الآخرين من خارج العائلة، أما فيما يتعلق باستعمالها للتقنية لتطوير مهارة الكلام، ذكرتْ أنها تتابع قناة في اليوتيوب بالإضافة إلى البودكاست، وكان هناك تحسنا ملحوظا أثناء كلامها بشهادة الأهل، فهي بحسب قولها أصبحت تعرف جملا جديدة لم يسبق لها قولها، وعند سؤالها عن استعمالها لإستراتيجية التكرار، ذكرت أنها لا تستعملها نهائيا، في حين ذكرت في استمارة الإستراتيجيات أنها تستعملها، ولعل هذا التناقض في إجابتها هو أنها ترى أن مسألة التكرار ليس القصد منه تكرار الكلمات والعبارات فقط، بل هناك حالات معينة تستوجب أن تستخدم إستراتيجية التكرار، على سبيل المثال: تقليد المتحدثين الأصليين للعربية من أجل تطوير أسلوبها في الكلام، أما إستراتيجية تمثيل المعنى أو تقريبه بكلمات مرادفة فهي مستعملة لها، أيضا استعمال إستراتيجية المخاطرة بحرص، فهي بحسب ما ذكرته لا تتحرج من أن تخطئ في المنزل على عكس فيما لو كانت خارجه، وعند سؤالها عن وقوعها في خطأ أثناء كلامها بالعربية ذكرت أنها تُفضل إستراتيجية التصحيح بنفسها أو أن يصحح من هم حولها، أما إستراتيجية التعاون فمستعملة من قبل المشاركة الأولى خاصة مع صديقاتها على سبيل المثال: « أذكر مرة كان عندنا اختبار والمادة العربي أتعب مو مثل صحباتي هم متقنين أكثر مني لأنهم حياتهم وعايشين بالسعودية غير عني فساعدتني أذكر يوم الاختبار في شيء معين ما ذاكرته وأنا صراحة أتعب أذاكر عربي». إلا أنها ذكرت في استمارة الإستراتيجيات أنها لا تستعمل هذه الإستراتيجية! وربما تقصد من عدم استعمالها لهذه الإستراتيجية بشكل يُقصد منه تطوير مهارة الكلام، بل تلجأ للتعاون في بعض الحالات القليلة جدا، أيضا ذكرت

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثناء المقابلة أنها لا تطلب المساعدة من الصديقات في تصحيح كلامها؛ وسبب ذلك أنها انتهت من مواد اللغة العربية في الجامعة بالرغم من أنها ذكرت في استمارة الإستراتيجيات أنها تستعمل إستراتيجية طلب التصحيح، فهي في هذه المهارة يغلب عليها في بعض الأحيان الكلام بالإنجليزية لا العربية بحسب الشخص الذي تتكلم معه، فمع الوالدين والأقارب تتكلم بالعربية، أما الصديقات وفي الجامعة فيغلب على كلامها الإنجليزية، فهي بحسب رأيها تشعر بالراحة أثناء الكلام بالإنجليزية حتى في استعمال وسائل التواصل الاجتماعية معهن.

أما فيما يتعلق بإجاباتها عن استمارة الإستراتيجيات فقط تبين أن أبرز الإستراتيجيات المتبعة من قبلها هي:

- **الإستراتيجيات المباشرة:**

١. **الإستراتيجيات التذكرية**: إستراتيجيات عمل روابط ذهنية، ومنها: (استخدام الكلمات الجديدة في نصوص)، وإستراتيجيات استخدام الصور والأصوات، ومنها: (استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة)، وإستراتيجيات المراجعة الجيدة، ومنها: (المراجعة البنائية)، وإستراتيجيات الاستدعاء ومنها: (الاستدعاء).

٢. **الإستراتيجيات المعرفية**: إستراتيجيات الممارسة، ومنها: (التكرار، وإعادة الربط، الممارسة الطبيعية في بعض الحالات)، وإستراتيجيات استقبال وإرسال المعلومات، ومنها: (اليوتيوب والبودكاست فقط)، وإستراتيجيات التحليل والاستدلال، ومنها: (الاستنباطية، الترجمة).

٣. **الإستراتيجية التعويضية**: إستراتيجيات التغلب على القصور في الكلام، ومنها: (الارتداد إلى اللغة الأم أو الثانية، وطلب المساعدة، واستخدام التمثل الصامت

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو الإشارات، والتجنب الكلي أو الجزئي للاتصال، واختيار الموضوع، وتطويع أو تقريب الرسالة، وتخليق كلمات، واستخدام الوصف أو المرادفات).

٤. الإستراتيجيات غير المباشرة:

١. **الإستراتيجيات فوق المعرفية**: إستراتيجيات تركيز عملية التعلم، ومنها: (تركيز الانتباه، وتأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)، وإستراتيجيات التنظيم والتخطيط للتعلم، ومنها: (فهم الغرض من المهمة اللغوية)، وإستراتيجيات تقويم التعلم، ومنها: (المراقبة الذاتية).

٢. **الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية)**: إستراتيجيات تشجيع الذات، ومنها: (المخاطرة بحرص)، وإستراتيجيات تحديد المستوى الانفعالي، ومنها: (مناقشة المشاعر مع شخص آخر).

٣. **الإستراتيجيات الاجتماعية**: إستراتيجيات طرح الأسئلة، ومنها: (طلب التوضيح أو التفسير، وطلب التصحيح)، وإستراتيجيات التعاطف مع الآخرين، ومنها: (مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين).

المشاركة الثانية:

يتضح من خلال دليل المقابلة أن أبرز الإستراتيجيات التي تعتمد عليها المشاركة الثانية هي: إستراتيجية المبادرة أثناء الكلام في الاجتماعات العائلية وفي الجامعة؛ وتعليلها لذلك بأن هناك من المتمرسين ممن يتحدثون العربية يخطئون فيها، لكن خارج الاجتماعات العائلية مع الغرباء قد لا تبادر؛ لخوفها من الوقوع في الخطأ، إضافة إلى إستراتيجية إعطاء الأمثلة والشرح بناء على الموقف الذي تتكلم فيه، وحول صعوبات مهارة الكلام ذكرت

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بأن صعوبتها تتمثل في عدم قدرتها على الكلام والتعبير عن مشاعرها ولذلك هي تفضل الإنجليزية في هذا الجانب على العربية؛ لأنها ترى بأن كلامها بالإنجليزية أسهل في التعبير عن مشاعرها لكن بالعربية قد تصاب بخيبة أمل في التعبير عن ذلك، وتغلّبها على هذه الصعوبة بمحاولة اتباع إستراتيجية الممارسة من خلال كلامها مع غيرها من الأشخاص؛ حتى تكتسب قليلا من الثقة، وتتحسن لغتها العربية، وفي ذات الوقت هي ترى أنها لا تقوم بأي عمل يطور من مهارتها في الكلام؛ لأن جميع من حولها من الأهل والأقارب يتكلم العربية، بعكس الإنجليزية، فهي تحاول جاهدة الاحتكاك بالمجتمع الخارجي لاكتساب اللغة الإنجليزية، ومن الإستراتيجيات أيضا الترجمة، فالمشاركة الثانية تذكر أنها ربما تعمد إلى ترجمة بعض العبارات العربية التي قد لا تكون مفهومة مثلما لو كانت بالإنجليزية، كذلك في بعض الأحيان تعمد إلى استعمال إستراتيجية نطق المفردات والعبارات سواء مع الصديقات أو بمفردها وربما لا ترى ضرورة ذلك، فهي ترى أنها ربما تتدرب من أجل أن لا تنسى المفردات والعبارات في حال لو كانت جديدة عليها، أما إستراتيجية التدريب على مهارة الكلام فهي لا تستعملها، ولا ترى ضرورة ذلك بحسب رأيها؛ لأن كلامها مع الأهل والصديقات يكون من باب الكلام فقط لا التدريب على المهارة ذاتها، وكذلك تستعمل إستراتيجية استخدام الكلمات الجديدة أثناء ممارستها الكلام، وفي حال استوقفتها مفردة لم تتذكرها أثناء الكلام، فهي تلجأ إلى إستراتيجية استعمال اللغة الإنجليزية أو تطلب من شخص آخر أن يترجم المفردة من الإنجليزية إلى العربية في حال صعُب عليها الوصول إلى المفردة بالعربية، كذلك استعمالها لإستراتيجية إعادة الصياغة بعبارة أخرى، وهذا يكون في حال لو لم يفهم الطرف الآخر كلام المشاركة الثانية رغم أنها ذكرت في الاستمارة أنها لا تتبع تلك الطريقة، وكذلك استعمالها إستراتيجية مشاركة المشاعر مع الآخرين بسبب القلق الذي ينتابها في حال لو تكلمت وأوصلت ما تريد قوله بطريقة خاطئة، بالإضافة إلى إستراتيجية التصحيح أثناء الكلام وليس على الاطلاق خاصة من قبل الصديقات على سبيل المثال: «بعض الأحيان إذا غلط الكلمة هي تصحح لي»، أما إستراتيجية التعاون وطلب المساعدة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فمستعملة من قبلها خاصة مع صديقاتها.

ونلاحظ هنا تشابه المشاركتين في أن المشاركة الثانية تتشابه مع المشاركة الأولى في هذه المهارة، حيث يغلب على المشاركة الثانية في بعض الأحيان الكلام بالإنجليزية والعربية على حدا سواء مع ميل للإنجليزية على الأغلب وبحسب الشخص الذي تتكلم معه، فمع الوالدين والأقارب تتكلم بالعربية أما الصديقات وفي الجامعة فيغلب على كلامها الإنجليزية، فهي بحسب رأيها تشعر بالثقة أثناء الكلام بالإنجليزية حتى في استعمال وسائل التواصل الاجتماعية معهن.

أما فيما يتعلق بإجاباتها على استمارة الإستراتيجيات فقد تبين أن أبرز الإستراتيجيات المتبعة من قبلها هي:

- **الإستراتيجيات المباشرة:**

١. **الإستراتيجيات التذكرية:** إستراتيجيات عمل روابط ذهنية، ومنها: (استخدام الكلمات الجديدة في نصوص)، وإستراتيجيات استخدام الصور والأصوات، ومنها: (استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة)، وإستراتيجية الاستدعاء، ومنها: (الاستدعاء).

٢. **الإستراتيجيات المعرفية:** إستراتيجيات الممارسة، ومنها: (التكرار، والتدريب الرسمي على النظام الصوتي، وإعادة الربط، والممارسة الطبيعية)، وإستراتيجيات استقبال وإرسال المعلومات، ومنها: (استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات كالبرامج والمعاجم بنسبة بسيطة جدا)، وإستراتيجيات التحليل والاستدلال، ومنها: (الاستنباطية، والترجمة).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. **الإستراتيجية التعويضية**: إستراتيجيات التغلب على القصور في الكلام، ومنها (الارتداد إلى اللغة الأم أو الثانية، وطلب المساعدة، واستخدام التمثل الصامت أو الإشارات، والتجنب الكلي أو الجزئي للاتصال، واختيار الموضوع، وتطويع أو تقريب الرسالة، وتخليق كلمات).

- **الإستراتيجيات غير المباشرة**:

١. **الإستراتيجيات فوق المعرفية**: إستراتيجيات تركيز عملية التعلم، ومنها: (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، وتأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)، وإستراتيجيات التنظيم والتخطيط للتعلم، ومنها: (فهم عملية تعلم اللغة، وفهم الغرض من المهمة اللغوية، والتخطيط لمهمة لغوية، والبحث عن فرص للممارسة العملية)، وإستراتيجيات تقويم التعلم، ومنها: (المراقبة الذاتية).

٢. **الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية)**: إستراتيجيات خفض مستوى القلق، ومنها: (الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا، والاستفادة من الفكاهة)، إستراتيجيات تشجيع الذات، ومنها: (ذكر العبارات الإيجابية المشجعة، والمخاطرة بحرص، ومكافأة الذات)، إستراتيجيات تحديد المستوى الانفعالي، ومنها: (تسمع الجسد، ومناقشة المشاعر مع شخص آخر).

٣. **الإستراتيجيات الاجتماعية**: إستراتيجيات طرح الأسئلة، ومنها: (طلب التوضيح أو التفسير، وطلب التصحيح)، وإستراتيجيات التعاون مع الآخرين، ومنها: (التعاون مع الزملاء، والتعاون مع مستخدمين أكفاء للغة)، وإستراتيجيات التعاطف مع الآخرين، ومنها: (الفهم الثقافي، ومراعاة أفكار ومشاعر الآخرين).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إذن نلاحظ أن هناك فروقًا بين المشاركتين في استعمال إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لمهارة فهم المسموع، والجدول الآتي يوضح تلك الفروق:

جدول رقم (٣): مقارنة أنواع الإستراتيجيات المباشرة في مهارة الكلام بين المشاركتين من خلال الاعتماد على الأداتين المقابلة والاستمارة:

الإستراتيجيات التذكرية:	المشاركة الأولى	المشاركة الثانية
استخدام الكلمات الجديدة في نصوص	✓	✓
استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة	✓	✓
المراجعة البنائية	✓	-
الاستدعاء	✓	✓
الإستراتيجيات المعرفية:	**المشاركة الأولى**	**المشاركة الثانية**
التكرار	✓	✓
التدريب الرسمي على النظام الصوتي	-	✓
إعادة الربط	✓	✓
الممارسة الطبيعية في بعض الحالات	✓	✓
استقبال وإرسال المعلومات (اليوتيوب والبودكاست فقط، المعاجم بنسبة بسيطة)	✓	✓

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاستنباطية	✓	✓
الترجمة	✓	✓
الإستراتيجيات التعويضية:	**المشاركة الأولى**	**المشاركة الثانية**
الارتداد إلى اللغة الأم أو الثانية	✓	✓
طلب المساعدة	✓	✓
استخدام التمثل الصامت أو الإشارات	✓	✓
التجنب الكلي أو الجزئي للاتصال	✓	✓
اختيار الموضوع	✓	✓
تطويع أو تقريب الرسالة	✓	✓
تخليق كلمات	✓	✓
استخدام الوصف أو المرادفات	✓	-

جدول رقم (٤): مقارنة أنواع الإستراتيجيات غير المباشرة في مهارة الكلام بين المشاركتين من خلال الاعتماد على الأداتين المقابلة والاستمارة:

الإستراتيجيات فوق المعرفية:	المشاركة الأولى	المشاركة الثانية
تركيز الانتباه	✓	✓

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النظـرة الشـاملة وربـط مـا هـو جديـد بـما هـو معـروف مـن قبـل	–	✓
تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع	✓	✓
فهم عملية تعلم اللغة	–	✓
فهم الغرض من المهمة اللغوية	✓	✓
التخطيط لمهمة لغوية	–	✓
البحث عن فرص للممارسة العملية	–	✓
المراقبة الذاتية	✓	✓
الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية):	**المشاركة الأولى**	**المشاركة الثانية**
الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا	–	✓
الاستفادة من الفكاهة	–	✓
ذكر العبارات الإيجابية المشجعة	–	✓
المخاطرة بحرص	✓	✓
مكافأة الذات	–	✓
تسمع الجسد	–	✓
مناقشة المشاعر مع شخص آخر	✓	✓

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإستراتيجيات الاجتماعية:	المشاركة الأولى	المشاركة الثانية
طلب التوضيح أو التفسير	✓	✓
طلب التصحيح	✓	✓
التعاون مع الزملاء	-	✓
التعاون مع مستخدمين أكفاء للغة	-	✓
الفهم الثقافي	-	✓
مراعاة أفكار مشاعر الآخرين	✓	✓

تحليل النتائج ومناقشتها:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن أبرز الإستراتيجيات التي تستعملها المتعلمة ثنائية اللغة سواء على المستوى الدراسي أو في حياتها اليومية من أجل تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام، وبحسب نتائج البحث والجداول المرفقة، فقد توصل الباحثان إلى بعض التشابه، والفروق بين المشاركتين في استعمال إستراتيجيات التعلم المباشرة وغير المباشرة سواء لمهارة فهم المسموع أو مهارة الكلام، فمن حيث التشابه بينهما على مستوى مهارة فهم المسموع تشابهت المشاركتان في استعمال الإستراتيجيات المباشرة، ومنها: الإستراتيجيات التذكرية، والتي منها: إستراتيجية عمل روابط ذهنية، والتي منها: (التداعي والتفصيل)، وإستراتيجية استخدام الصور والأصوات، ومنها: (استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة)، وإستراتيجية القيام بأداء حركي، ومنها: (تمثيل المعنى)، كذلك التشابه في استعمال الإستراتيجيات المعرفية، ومنها: إستراتيجية الممارسة، والتي منها: (التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والممارسة الطبيعية)، وإستراتيجية استقبال وارسال المعلومات، ومنها: (المعرفة الخاطفة للفكرة، واستخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات كالتلفاز والراديو)، وإستراتيجية التحليل والاستدلال، ومنها: (تحليل المصطلحات التعبيرية، واستخدام التحليل البيني، الترجمة من العربية إلى الإنجليزية)، إستراتيجية تنسيق المدخلات والمخرجات و التي منها: (تدوين الملاحظات). إضافة إلى التشابه في استعمال الإستراتيجيات التعويضية، ومنها: إستراتيجية التخمين الذكي، والتي منها: (استخدام تلميحات لغوية، واستخدام تلميحات أخرى)، إذن تشابهت المشاركتان في استعمال الإستراتيجيات على النحو الآتي: المعرفية، ثم التذكرية، وأخيرا التعويضية.

أما من حيث الإستراتيجيات غير المباشرة تشابهت المشاركتان في استعمال الإستراتيجيات فوق المعرفية ومنها: إستراتيجية تركيز عملية التعلم، والتي منها: (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، وتأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)، كذلك التشابه في استعمال الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية)، والتي منها: إستراتيجية تشجيع الذات، والتي منها: (ذكر العبارات الإيجابية المشجعة)، وإستراتيجية تحديد المستوى الانفعالي، والتي منها: (مناقشة المشاعر مع شخص آخر)، وأخيرا التشابه بينهما في استعمال الإستراتيجيات الاجتماعية، ومنها: إستراتيجية طرح الأسئلة، ومنها: (طلب التوضيح أو التفسير)، وإستراتيجية التعاون مع الآخرين، ومنها: (التعاون مع الزميلات)، وإستراتيجية التعاطف مع الآخرين، ومنها: (مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين)، أيضا هناك تساوي وتشابه في الإستراتيجيات على الترتيب التالي: فوق المعرفية ثم الاجتماعية، وأخيرا الوجدانية.

وأما التشابه على مستوى مهارة الكلام تشابهت المشاركتان في استعمال الإستراتيجيات المباشرة، ومنها: الإستراتيجيات التذكرية، والتي منها إستراتيجيات عمل روابط ذهنية، ومنها: (استخدام الكلمات الجديدة في نصوص)، وإستراتيجيات استخدام الصور

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والأصوات، ومنها: (استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة)، وإستراتيجيات الاستدعاء، ومنها: (الاستدعاء)، كذلك التشابه في استعمال الإستراتيجيات المعرفية ومنها: إستراتيجيات الممارسة، والتي منها: (التكرار، وإعادة الربط، والممارسة الطبيعية)، وإستراتيجيات استقبال وإرسال المعلومات، ومنها: (اليوتيوب والبودكاست فقط بالنسبة للمشاركة الأولى ، أما المشاركة الثانية فمن خلال البرامج والمعاجم بنسبة بسيطة جدا)، وإستراتيجيات التحليل والاستدلال، ومنها: (الاستنباطية، والترجمة)، إضافة إلى التشابه في استعمال الإستراتيجيات التعويضية، ومنها: إستراتيجيات التغلب على القصور في الكلام، والتي منها: (الارتداد إلى اللغة الأم أو الثانية، وطلب المساعدة، واستخدام التمثل الصامت أو الإشارات، والتجنب الكلي أو الجزئي للاتصال، واختيار الموضوع، وتطويع أو تقريب الرسالة، وتخليق كلمات)، نلاحظ غلبة استخدام الإستراتيجيات التعويضية، ثم المعرفية، وأخيرا التذكرية، وهذا يتفق مع دراسة التنقاري (٢٠١١).

أما من حيث الإستراتيجيات غير المباشرة تشابهت المشاركتان في استعمال الإستراتيجيات فوق المعرفية، ومنها: الإستراتيجيات فوق المعرفية كإستراتيجيات تركيز عملية التعلم، ومنها: (تركيز الانتباه، وتأجيل التكلم والتركيز على الاستماع)، كذلك التشابه في استعمال الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية)، والتي منها: إستراتيجيات تشجيع الذات، ومنها: (المخاطرة بحرص)، وإستراتيجيات تحديد المستوى الانفعالي، ومنها: (مناقشة المشاعر مع شخص آخر)، وأخيرا التشابه بينهما في استعمال الإستراتيجيات الاجتماعية، ومنها: إستراتيجيات طرح الأسئلة، ومنها: (طلب التوضيح أو التفسير، وطلب التصحيح)، وإستراتيجيات التعاطف مع الآخرين، ومنها: (مراعاة أفكار مشاعر الآخرين)، وهنا نلاحظ تساوي الإستراتيجيات في الترتيب بمعنى استعمال إستراتيجيتين من كل نوع، وهذا لا يتفق مع ما ذهبت إليه (الشاوي،٢٠١٧) من حيث الترتيب.

أما من حيث الفروق بين المشاركتين فقد جاءت النتائج كالآتي: على مستوى مهارة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فهم المسموع وبحسب الجدول (١) الخاص بالإستراتيجيات المباشرة، تبين للباحثين أن بعض الإستراتيجيات التذكرية مستعملة من قبل المشاركتين، عدا إستراتيجية استخدام الكلمات الجديدة في نصوص، والتصويرية، والمراجعة البنائية التي لم تكن ضمن اهتمامات المشاركة الثانية، وهذا لا يتوافق مع ما ذكرته دراسة الشهري (٢٠١٢) من أن الإستراتيجية التي حصلت على درجة استخدام كثيرة، هي إستراتيجية تذكرية واحدة، وهي استخدام الصور، حيث تنوعت الإستراتيجيات التذكرية بين المشاركتين في هذا البحث ولم تقتصر على استخدام الصور.

كذلك استعمالهما للإستراتيجيات المعرفية بشكل متساو عدا (التكرار، وانتقال الأثر، وإلقاء الضوء بشدة أو التركيز على الأجزاء الهامة) والتي لم تكن مستعملة من قبل المشاركة الأولى، في حين كانت إستراتيجية (الاستنباطية) غير مستعملة من قبل المشاركة الثانية، وهذا ما لم تتطرق إليها نتائج الدراسات السابقة من فعالية استعمال الإستراتيجيات المعرفية في مهارة فهم المسموع، وقد كانت الإستراتيجيات التعويضية مستعملة بشكل متساوٍ بين المشاركتين، وبحسب الجدول (٢) الخاص بالإستراتيجيات غير المباشرة تبين للباحثين أن المشاركة الثانية تستعمل أغلب الإستراتيجيات فوق المعرفية عدا (فهم عملية تعلم اللغة، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، والتخطيط لمهمة لغوية، والبحث عن فرص للممارسة العملية، والمراقبة الذاتية) التي لم تكن مستعملة من قبل المشاركة الأولى، وهذا يتناسب مع ما ذُكر في دراسة Gan Lin (2014) and، حيث ذكرا بأن استعمال إستراتيجيات فوق المعرفية كان بشكل متكرر من قبل عينة بحثهما، كما ذكرت دراسة Lin and (2020)Cao أن الإناث يستعملن الإستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من الطلاب الذكور، كما توجد علاقة إيجابية بين الإستراتيجيات فوق المعرفية والقدرة على فهم المسموع.

وفيما يخص استخدام الإستراتيجيات الوجدانية كانت المشاركة الثانية تستعمل أغلبها عدا (الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا)، في حين لوحظت ندرة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استعمال هذا النوع من الإستراتيجيات من جهة المشاركة الأولى، حيث لم تستعمل (المخاطرة بحرص، ومكافأة الذات، واستخدام القوائم، وكتابة يوميات لتعلم اللغة)، ولم تذكر الدراسات السابقة أنه سبق استعمال هذا النوع من الإستراتيجيات من قبل عينات البحث، وهذا ما تفرد به هذا البحث، أما ما يتعلق بالإستراتيجيات الاجتماعية فلوحظ استعمال المشاركة الثانية بكثرة لهذا النوع من الإستراتيجيات، في حين لم تستعمل المشاركة الأولى إستراتيجتي (التعاون مع مستخدمين أكفاء للغة، والفهم الثقافي)، وذات الأمر ينطبق على الإستراتيجيات الاجتماعية، حيث لم تذكر الدراسات السابقة أنه سبق استعمال هذا النوع من الإستراتيجيات من قبل عينات البحث، وهذا ما تفرد به هذا البحث أيضا.

وعلى مستوى مهارة فهم الكلام وبحسب الجدول (٣) الخاص بالإستراتيجيات المباشرة تبين للباحثين أيضا تساوي المشاركتان في استعمال الإستراتيجيات التذكرية عدا (المراجعة البنائية) فلم تكن مستعملة من قبل المشاركة الثانية، كذلك تساوي كلا منهما في استخدام الإستراتيجيات المعرفية عدا (التدريب الرسمي على النظام الصوتي) فلم تكن مستعملة من قبل المشاركة الأولى، كذلك تساوي كلا منهما في استعمال الإستراتيجيات التعويضية عدا (استخدام الوصف أو المرادفات) فلم تكن مستعملة من قبل المشاركة الثانية، وهذا يتفق أيضا مع دراسة التنقاري (٢٠١١م) الذي ذهب إلى أن أكثر الإستراتيجيات شيوعا عند أفراد عينة بحثه الدّارسين الماليزيين هي: التعويضية، والتذكرية، والمعرفيّة، كذلك دراسة الشاوي (٢٠١٧) والتي ذكرت فيها استعمال الإستراتيجيات وفق تصنيف أكسفورد كالتالي: الإستراتيجيات الوجدانية، ثم فوق المعرفية، ثم الاجتماعية، ثم التذكرية، فالتعويضية، وفي المرتبة الأخيرة الإستراتيجيات المعرفية، فهي تتفق مع هذا البحث في تنوع الإستراتيجيات وإن لم تكن على نفس الترتيب.

أما فيما يتعلق بالإستراتيجيات غير المباشرة والمرفقة في الجدول (٤) فقد تفوقت المشاركة الثانية في استعمال الإستراتيجيات فوق المعرفية والوجدانية والاجتماعية، في حين لم تستعمل

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المشاركة الأولى بعض أنواع الإستراتيجيات، فعلى سبيل المثال لم تستعمل المشاركة الأولى الإستراتيجيات فوق المعرفية (النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وفهم عملية تعلم اللغة، والتخطيط لمهمة لغوية، والبحث عن فرص للممارسة العملية) ومن الوجدانية لم تستعمل (الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا، والاستفادة من الفكاهة، وذكر العبارات الإيجابية المشجعة، ومكافأة الذات، وتسمع الجسد)، وذات الأمر لم تذكر الدراسات السابقة أنه سبق استعمال هذين النوعين من الإستراتيجيات من قبل عينات البحث وهذا ما تفرد به هذا البحث أيضا، و في الإستراتيجيات الاجتماعية لم تستعمل (التعاون مع الزملاء، والتعاون مع مستخدمين أكفاء للغة، والفهم الثقافي)، وهذا يتناسب مع ما ذُكر في دراسة Lingga et al. (2020) من أن الطلاب يجدون صعوبة في الكلام باللغة الإنجليزية وأنهم يصابون بالخجل عند استعمال إستراتيجية طلب المساعدة من الآخرين.

وبطبيعة الحال فإن هذا التشابه أو التفاوت في استعمال إستراتيجيات التعلم للمهارتين قد يرجع إلى بعض المواقف الإيجابية أو السلبية تجاه اللغة العربية من قبل المشاركتين، وقد يكون سببه طول مدة بقاء المشاركة الثانية في أمريكا أكثر من مدة بقاء المشاركة الاولى، وربما يكون سببه دافعية المشاركة الثانية التي تتمثل في تنوع استعمالها لإستراتيجيات تعلم العربية، في حين كانت المشاركة الأولى ترى أن العربية مقتصرة فقط على مواد الجامعة.

الخاتمة والتوصيات:

عُنون هذا البحث بإستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام (دراسة حالة لطالبتين ثنائيتي اللغة)، وهو بحث يهدف إلى التعرف إلى الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارتي فهم المسموع والكلام، واستعمل الباحثان في هذا البحث منهج دراسة الحالة، محاولان معالجة فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقهما لحالة مشاركتين لغتهما الأم العربية في مستواها اللهجي، ولغتهما الثانية هي الإنجليزية،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتتعلمان المستوى الفصيح في الجامعة، وتواجهان مشكلة في الجانب الشفهي من اللغة العربية في مستوييها العامي والفصيح، وقد قدّم الباحثان وصفا شموليا للحالتين المشاركتين موضع الدراسة، وذكرا السبب في اختيارهما المهارتين دون غيرهما، وهو أنه لم يسبق دراسة مثل هذا الموضوع، فهذه هي الدراسة الأولى بحسب الدراسة الاستطلاعية التي أجريت، والتي تبين من خلالها أن هناك مشاكل لغوية للمشاركتين ثنائيتي اللغة سواء من جهة اللغة نفسها أو من جهة تواصلهما مع أفراد المجتمع؛ مما قد يتسبب في عدم إتمام عملية التواصل اللغوي مع غيرهم باللغة العربية، إضافة إلى ذكر السبب في اختيار المشاركتين، وتتجلى أهمية البحث في الكشف عن الإستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة العربية ثنائيو اللغة؛ من أجل تفادي صعوبات التواصل اللغوي من جهتهم، ومن جهة من يقوموا على تدريسهم من غير أهل التخصص، واستعمل الباحثان لدراسة الحالة المستهدفة الأدوات التالية: المقابلة، واستمارة الإستراتيجيات الخاصة بتطوير مهارتي فهم المسموع والكلام، وأسفر البحث عن نتائج أثبتت بالجملة أن هناك تشابها وتنوعا في استعمال إستراتيجيات تطوير مهارتي فهم المسموع والكلام والمستعملة من قبل المشاركتين، إضافة إلى تفرد هذا البحث بعدة أمور منها: استعمال إستراتيجيات التعلم غير المباشرة لمهارة فهم المسموع، والتي منها جملة من الإستراتيجيات الوجدانية والاجتماعية، إضافة إلى استعمال إستراتيجيات التعلم غير المباشرة لمهارة الكلام، والتي منها جملة من الإستراتيجيات فوق المعرفية، والوجدانية، واستنادا إلى ما سبق فإن أبرز ما ضمَّنه الباحثان في هذا البحث من توصيات هي:

دراسة إستراتيجيات تعلم المهارتين الانتاجيتين الكلام والكتابة.

دراسة إستراتيجيات تعلم المهارتين الاستقباليتين القراءة وفهم المسموع

دراسة إستراتيجيات تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

إفراد كل مهارة لغوية بدراسة كيفية أو دراسة حالة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

١.العربية:

- أكسفورد، ربيكا.(١٩٩٦م). إستراتيجيات تعلم اللغة.(د. السيد محمد دعدور، مُترجم). مكتبة الأنجلو المصرية.
- التنقاري، صالح محجوب. (٢٠١١م). إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى الدّارسين الماليزيين.
- ثاني، محمد. عمر، سعيدة.(٢٠٢١م). تنمية مهارة الكلام باستخدام إستراتيجيات التدريس التبادلي للناطقين بغيرها جامعة إفريقيا العالمية المستوى المتقدم. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا-عمادة البحث العلمي.
- الثوابيه، أحمد محمود.(٢٠١٩م). تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب. دار الفكر.
- جروجون، فرانسوا.(٢٠١٧م).ثنائيو اللغة.(زينب عاطف، مُترجم).مؤسسة هنداوي سي آي سي.
- الحربي، أمل بنت ناصر. العويضي، وفاء بنت حافظ.(٢٠٢١م). تحديد إستراتيجيات تدريس مهارة الاستماع المستخدمة في أثناء تعليم مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الشاوي، تهاني عبدالرحمن.(٢٠١٧م). إستراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى متعلمة اللغة العربية لغة ثانية.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بن سعود الإسلامية.

- شحاته، حسن. السمان، مروان.(٢٠١٢م). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. (ط.٢).مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشهري، غالية محمد. (٢٠١٢م). إستراتيجيات فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الشويرخ، صالح ناصر.(٢٠١٦م). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشويرخ، صالح ناصر. (٢٠٢٠م). منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية. بحث غير منشور.
- العويضي، وفاء بنت حافظ. الصبحي، بيانناير.(٢٠٢٠م). دليل إرشادي لاستخدام الفصل المقلوب لتنمية مهارة التحدث عند متعلمات اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى المتقدم. مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الناقة، محمود كامل. طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٣م). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الناقة، محمود كامل.(١٩٨٥م). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه. جامعة أم القرى.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢.الأجنبية:

- Altun, Mustafa. Sabah, Reman.(2020). The Effect of Cooperative Learning Strategies in the Enhancement of EFL Learners' Speaking Skills. Asian EFL Journal Research Articles, 27(2.3),144-171. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3669661.
- Cao, Zhaowen. Lin, Yuewu.(2020). A Study on Metacognitive Strategy Use in Listening Comprehension by Vocational College Students. Published by Canadian Center of Science and Education,13(4),127-139. https://eric.ed.gov/?id=EJ1248770.
- Gani, Sofyan. Fajrina, Dian. Hanifa, Rizaldy.(2015). Students' Learning Strategies for Developing Speaking Ability, STUDIES IN ENGLISH LANGUAGE AND EDUCATION,2(1),16-28. http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/2232.
- Gan, Xin-Ni. Lin, Ching-Ying.(2014).Taiwanese College Students' Use of English Listening Strategies and Self-Regulated Learning. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL),2(5),57-65.
- https://www.semanticscholar.org/paper/Taiwanese-College-Students-%E2%80%99-Use-of-English-and-Lin-Gan/8e540474e6dc8e5dbd19a5d1648bdccbcf3a0b04.
- Lingga, Laura Maloni. Simanjuntak, Reka Monika. Sembiring, Yenita.(2020). STUDENTS' STRATEGIES IN LEARNING SPEAKING SKILLS AT SMP NASRANI 3 MEDAN. JOLLT Journal of Languages and Language Teaching,8 (1),91-99. DOI: https://doi.org/10.33394/jollt.v8i1.2238.
- Mistar, Junaidi. Umamah, Atik.(2014). STRATEGIES OF LEARNING SPEAK-

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ING SKILL BY INDONESIAN LEARNERS OF ENGLISH AND THEIR CONTRIBUTION TO SPEAKING PROFICIENCY. TEFLIN Journal,25 (2),203-216. https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/192.

- Oflaz, Adnan.(2019). The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. European Journal of Educational Research, 8(4). 999-1011. https://www.researchgate.net/publication/336993974_The_Effects_of_Anxiety_Shyness_and_Language_Learning_Strategies_on_Speaking_Skills_and_Academic_Achievement.
- Renukadevi. (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. International Journal of Education and Information Studies, 4(1).59-63. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Listening-in-Language-Acquisition-%3B-the-Renukadevi/da27395eaa4ae33902cf91a1bbf3bb4ee4924795
- Zanjani, Behnam Arabi. Izadpanah, Siros. (2016). The Impact of Listening Strategies on Improving Learners' Listening Skill in Iran. Journal of Language Teaching and Research, 7(6),1089-1096. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0706.04.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملاحق:

جدول رقم (٥) دليل المقابلة:

الجزء الأول من دليل المقابلة: البيانات الشخصية للمشاركة:

الاسم:	
العمر:	
المرحلة الدراسية:	
التخصص:	
الحالة الاجتماعية:	
مكان الميلاد:	
اللغة الأم:	
مدة الإقامة خارج المملكة العربية السعودية:	

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجزء الثاني من دليل المقابلة: الأسئلة الرئيسة وترجمتها إلى مجموعة من الأهداف.

السؤال الأول:

ما الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة فهم المسموع؟

ترجمة هذا السؤال البحثي إلى مجموعة من الأهداف:

- **معرفة إلمام الطالبة بمهارة فهم المسموع في اللغة العربية:**

١. ماذا تعني لكِ مهارة فهم المسموع في اللغة العربية؟

٢. كيف تقيمين مستواكِ في مهارة فهم المسموع بالعربية؟

- **معرفة القدرة على الفهم بالعربية ومحاولة فهم الآخرين:**

١. لو تكلم معكِ أحد الوالدين بالعربية هل تفهمين ما يقول؟ وإذا لم تفهمي ماذا تفعلين للفهم؟

٢. لو تكلم معكِ أحد الأقارب بالعربية هل تفهمين ما يقول؟ وإذا لم تفهمي ماذا تفعلين للفهم؟

٣. لو تكلمتْ معكِ إحدى الصديقات بالعربية هل تفهمين ما تقول؟ وإذا لم تفهمي ماذا تفعلين للفهم؟

٤. لو كنت في مناسبة عائلية والجميع يتكلم بالعربية، هل تفهمين ما يقولون بالعربية أم ماذا تفعلين؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. لو كنت في الجامعة وتكلمت معك الدكتورة بالعربية، هل تفهمين ما تقول بالعربية أم ماذا تفعلين؟

٦. لو كنت في مطعم وتكلم معك النادل بالعربية، هل تفهمين ما يقول بالعربية أم ماذا تفعلين؟

معرفة صعوبات مهارة فهم المسموع بالعربية وطرق التغلب عليها:

١. هل واجهت صعوبات حول مهارة فهم المسموع بالعربية بصفة عامة؟

٢. في مهارة فهم المسموع هل تواجهين صعوبات في فهم معاني الكلمات والجمل الجديدة التي تكون باللغة العربية؟ وضحي ذلك.

٣. هل تواجهين صعوبات في التمييز بين الأصوات وفي فهم معاني الكلمات والتراكيب والجمل الجديدة؟ كيف ذلك؟

٤. ما الصعوبات التي واجهتك في مهارة فهم المسموع بالعربية؟

٥. كيف استطعت التغلب على تلك الصعوبات؟

معرفة إستراتيجيات تنمية مهارة فهم المسموع بالعربية:

١. ما طريقتك في تنمية مهارة فهم المسموع بالعربية؟

٢. ما هدفك من تنمية مهارة فهم المسموع بالعربية؟

٣. هل حاولت إتباع إستراتيجيات تقوي مهارتك في فهم المسموع بالعربية؟ ما تلك الإستراتيجيات؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. هل لديك إستراتيجية محددة في تنمية مهارة فهم المسموع؟

٥. عندما تستمعين إلى شخص ما يتحدث باللغة العربية هل تفهمين ما يقول؟ وما الصعوبات التي تعترضك في ذلك، وضحي ذلك.

٦. ما العمليات التي تفعلينها لكي تتوصلي إلى فهم ما يقول؟

٧. أثناء استماعك مع الآخرين إلى محاضرة أو برنامج ولا تعرفين المعنى المناسب للمفردة بالعربية ماذا تفعلين؟

٨. عندما تستمعين إلى مفردات أو عبارات باللغة العربية هل حاولت ترجمتها إلى لغة أخرى؟ وما السبب؟

٩. عند استماعك إلى قصة بالعربية كيف تتمكنين من فهم المعنى العام ومعاني بعض المفردات؟ وضحي ذلك.

١٠. هل تدربتِ على طريقة التمييز بين أصوات اللغة العربية وهل أدركت الفروق بينهما؟ كيف ذلك. مثل: (طاب/ تاب) = ط/ ت.

١١. ما الصعوبات الصوتية التي اعترضتك وكيف تغلبت عليها؟ (مثل: لا ينطق الإنجليز العين والخاء والحاء).

١٢. هل تستعملين المعاجم لتساعدك على فهم معاني الكلمات بالعربية؟

١٣. ما نوع المعاجم. إلكترونية، أو ورقية، وما هي؟

١٤. هل هناك طرق أخرى للمساعدة في فهم معاني الكلمات باللغة العربية؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معرفة تأثير الجوانب السلوكية، والنفسية، والعاطفية في مهارة فهم المسموع بالعربية:

١. ما أبرز المواقف التي حدثت معكِ حول مهارة فهم المسموع بالعربية، وكيف تعاملت معها؟

٢. لو وقعتِ في خطأ أثناء استماعكِ إلى مفردات أو عبارات بالعربية ومحاولة فهم معناها ماذا تفعلين؟

٣. هل شعرتِ بالقلق في يوم من الأيام وأنت تستمعين إلى مفردات وعبارات جديدة بالعربية؟

٤. لماذا؟

٥. هل تعاونت في يوم من الأيام مع زميلاتك في التدرب على فهم المسموع باللغة العربية؟ وضحي لي ذلك.

٦. هل تحبين أن تستمعي إلى برامج باللغة العربية؟ ما هي ولماذا؟

معرفة اللغة المفضلة عند الاستماع إلى البرامج في وسائل الإعلام:

١. ما اللغة التي تفضلين اختيارها عند متابعة البرامج في وسائل الإعلام؟ ولماذا؟

السؤال الثاني:

ما الإستراتيجيات التي تستعملها متعلمة اللغة العربية ثنائية اللغة لتطوير مهارة الكلام؟

ترجمة هذا السؤال البحثي إلى مجموعة من الأهداف:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معرفة إلمام الطالبة بمهارة الكلام في اللغة العربية:

١. ماذا تعني لكِ مهارة الكلام في اللغة العربية؟

٢. كيف تقيمين مستواكِ في مهارة الكلام بالعربية؟

معرفة اللغة المستخدمة أثناء الكلام مع الأهل، والأقارب، والصديقات:

١. هل تفضلين الكلام باللغة العربية الفصحى أم باللغة العامية؟

٢. ما السبب؟

٣. بأي لغة تتكلمين مع الأهل داخل المنزل؟ ولماذا؟

٤. بأي لغة تتكلمين مع الأقارب خارج المنزل؟ ولماذا؟

٥. بأي لغة تتكلمين مع الصديقات خارج المنزل؟ ولماذا؟

٦. ما لغة الصديقات المقربات منك، وهل اخترتهن بناء على لغتهن؟

٧. بأي لغة تتكلمين في الجامعة، مع الأستاذات، الزميلات، الصديقات، الموظفات؟

معرفة القدرة على الكلام بالعربية ومحاولة التأقلم مع الآخرين:

١. هل تبادرين بالكلام بالعربية مع الآخرين؟

٢. ما الخطوات التي تقومين بها حتى توصلي فكرتك بالعربية؟

٣. لو كنت في مناسبة عائلية والجميع يتكلم بالعربية، هل تبادرين الكلام بالعربية أم

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ماذا تفعلين؟

٤. لو كنت في الجامعة وتكلمت معك الدكتورة بالعربية، هل تبادرين الكلام معها بالعربية أم ماذا تفعلين؟

٥. لو كنت في مطعم وتكلم معك النادل بالعربية، هل تبادرين الكلام معه بالعربية أم ماذا تفعلين؟

٦. هل تدربتِ على طريقة نطق أصوات اللغة العربية وهل أدركت الفروق بينهما؟ كيف ذلك. مثل: (طاب/ تاب) = ط/ ت

معرفة صعوبات مهارة الكلام بالعربية وطرق التغلب عليها:

١. هل واجهت صعوبات في مهارة الكلام بالعربية؟

٢. ما الصعوبات التي واجهتك في مهارة الكلام بالعربية؟

٣. كيف استطعت التغلب على صعوبات مهارة الكلام بالعربية؟

معرفة إستراتيجيات تنمية مهارة الكلام بالعربية:

١. ما طريقتك في تنمية مهارة الكلام بالعربية؟

٢. ما هدفك من تطوير مهارتك في الكلام بالعربية؟

٣. هل حاولتِ اتباع إستراتيجيات معينة تقوي مهارتك في الكلام بالعربية؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. إذا أردتِ أن تتكلمي مع شخص باللغة العربية، هل تحاولين ترجمة ما تريدين قوله إلى الإنجليزية ثم تقولينه بالعربية؟

٥. في مهارة الكلام هل تنطقين الكلمات والعبارات الجديدة باللغة العربية عدة مرات حتى تتدربي عليها؟

٦. عندما لا تتذكرين المفردة المناسبة بالعربية أثناء كلامك مع الآخرين ماذا تفعلين؟

٧. عندما تتكلمين باللغة العربية هل حاولت استخدام مفردات جديدة بالعربية؟

٨. هل تعاونتِ في يوم من الأيام مع زميلاتك في التدرب على الكلام باللغة العربية؟ وضحي لي ذلك.

معرفة تأثير الجوانب السلوكية، والنفسية، والعاطفية في مهارة الكلام بالعربية:

١. ما أبرز المواقف التي حدثت معك حول مهارة الكلام بالعربية؟ وكيف تعاملت معها؟

٢. لو وقعتِ في خطأ أثناء الكلام بالعربية ماذا تفعلين؟

٣. هل شعرتِ بالقلق في يوم من الأيام وأنت تتكلمين بالعربية؟

٤. لماذا؟

٥. هل لديك صديقة مقربة متقنة للعربية؟ وماذا تمثل لك؟ وهل تستفيدين منها في مهارة الكلام؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦. لو كان لديك صديقة متقنة للكلام بالعربية هل ستطلبين منها أن تساعدك في أن تصحح لك كلامك؟

٧. لماذا؟

–معرفة اللغة المفضلة عند الكلام والمشاركة في مختلف جوانب الحياة:

١. ما اللغة التي تفضلين اختيارها عند الكلام والمشاركة في المناسبات العائلية؟

٢. ما اللغة التي تفضلين اختيارها عند الكلام والمشاركة في المناسبات الاجتماعية الكبيرة والصغيرة؟

٣. ما اللغة التي تفضلين اختيارها عند الكلام والمشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية؟

٤. ما اللغة التي تفضلين اختيارها عند الكلام والمشاركة في وسائل الإعلام؟

جدول رقم (٦): استمارة الإستراتيجيات المباشرة الخاصة بمهارة فهم المسموع (التذكرية، والمعرفية، والتعويضية).

الإستراتيجيات التذكرية:

إستراتيجية عمل روابط ذهنية:	مستعملة	غير مستعملة
التصنيف في مجموعات: أصنف المعلومات في مجموعات لها معنى مثلا أقسام الكلام: أضع الأسماء معا، والأفعال معا، والحروف معا.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التداعي والتفصيل: أربط معلوماتي السابقة بالمعلومات الجديدة أثناء فهم المسموع.		
استخدام الكلمات الجديدة في نصوص: عند استماعي إلى كلمات جديدة فإني أحاول كتابة قصة قصيرة أستخدم فيها تلك الكلمات.		
إستراتيجية استخدام الصور والأصوات:		
التصويرية: أضع تصورا عقليا لمعاني الكلمات التي أستمع إليها بربطها في ذهني بكلمات مقاربة لها مثل: الخير = الجنة ، الشر = النار.		
الصور السيمانتية: أستخدم عملية الرسم الاستدلالي من أجل تذكر المعلومات وفهمها.		
استخدام كلمات مفتاحية: أحاول ربط ما أسمعه من أصوات بالصور؛ حتى أتذكر ما أسمعه بسهولة.		
استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة: أتذكر المعلومة التي استمعت إليها حسب تمثيلها الصوتي، مثل: طاب / تاب.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجية المراجعة الجيدة:		
المراجعة البنائية: أراجع المفردات والتراكيب الجديدة في فهم المسموع مرارا وتكرار على فترات زمنية متقاربة ومتباعدة.		
إستراتيجية القيام بأداء حركي:		
تمثيل المعنى: أحاول أن أمثّل المعنى من خلال الأداء الحركي، فمثلا إذا طُلب مني غلق الباب فإني أقوم بغلقه حتى ترسخ كلمة (اغلق) في ذاكرتي.		
استخدام الأساليب الميكانيكية: بعد الاستماع إلى كلمات جديدة فإني أستخدم طريقة (الكتابة على البطاقة) ؛ حتى يسهل عليّ حفظها وتذكرها.		

الإستراتيجيات المعرفية:

إستراتيجية الممارسة	مستعملة	غير مستعملة
التكرار: أحاول الاستماع إلى صوت متحدث أصلي للغة العربية بشكل متكرر. أكرر الكلمات الجديدة التي استمعت إليها حتى لا أنساها.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريب الرسمي على النظام الصوتي: أتدرب في مهارة فهم المسموع على طريقة نطق المفردة والعبارة وتنغيمها بالشكل المطلوب.		
التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها: أظهر اهتماما أثناء استماعي للمتحدث الآخر بقول: بجد، وبعدين...		
الممارسة الطبيعية: أمارس مهارة فهم المسموع عن طريق الاستماع إلى إرشادات المعلمة وتنفيذها.		
إستراتيجية استقبال وارسال المعلومات:		
المعرفة الخاطفة للفكرة: لدي القدرة على أن أفرق بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.		
استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات: أستخدم مصادر متنوعة عند استقبال المعلومة وإرسالها مثل: قوائم المفردات، معاجم المصطلحات، برامج الراديو، التلفاز...		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

		إستراتيجية التحليل والاستدلال:
		الاستنباطية: أستطيع استنباط عنوان رئيس، أو معلومة رئيسة من خلال معرفة أمور فرعية عنها، مثل: حروف الجر مع الاسم لا الفعل= يأكل محمد بالملعقة.
		تحليل المصطلحات التعبيرية: لدي القدرة على تحليل المصطلحات التعبيرية عند الاستماع إليها مثل: المفرد (قلم) = المثنى (قلمان-قلمين) = الجمع (أقلام) فأحلل المفردة أنها خضعت لقاعدة نحوية في حالة التثنية والجمع.
		استخدام التحليل البيني: أستخدم إستراتيجية التحليل البيني من خلال توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة العربية والإنجليزية، مثل: في العربية يسبق الموصوف الصفة وفي الإنجليزية العكس.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الترجمة: في مهارة فهم المسموع أحاول الفهم بالعربية دون حاجتي إلى الترجمة بالإنجليزية. عندما لا أفهم ما أستمع إليه بالعربية فإن ألجأ إلى الترجمة بالإنجليزية.		
انتقال الأثر: كل ما تعلمته في مهارة فهم المسموع أحاول أن أطبقه على مواقف مشابهة، مثل: لو استمعت إلى حوار في المطار فإن أطبق ذلك عند قدومي إلى المطار للسفر.		
إستراتيجية تنسيق المدخلات والمخرجات:		
تدوين الملاحظات: في مهارة فهم المسموع أدون المفردات الرئيسة والعبارات المهمة حتى أتذكرها.		
التلخيص: أقوم بإستراتيجية تلخيص المعلومات المهمة إذا كان الموضوع الذي استمعت إليه يتكون من عنوان رئيس وأفكار كثيرة متداخلة.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلقاء الضوء بشدة أو التركيز على الأجزاء الهامة: أستطيع أن أركز على المهم من خلال استخدام إستراتيجيتي تدوين الملاحظات والتلخيص.		

الإستراتيجيات التعويضية:

إستراتيجية التخمين الذكي:	مستعملة	غير مستعملة
استخدام تلميحات لغوية: أستطيع تخمين الموضوع الذي أستمع إليه من خلال المفردات والمعلومات التي تذكر فيه.		
استخدام تلميحات أخرى: أستطيع تخمين نبرة الصوت الحادة من الهادئة من خلال استماعي لحديث الشخص.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٧): استمارة الإستراتيجيات غير المباشرة الخاصة بمهارة فهم المسموع (فوق المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية).

الإستراتيجيات فوق المعرفية:

إستراتيجية تركيز عملية التعلم:	مستعملة	غير مستعملة
النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل: أستفيد من معلوماتي السابقة لفهم المعلومات الجديدة والربط بينهما.		
تركيز الانتباه: أركز انتباهي أثناء الاستماع على المطلوب وأتجنب المشتتات.		
تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع: أحب أن أبدأ أولا بالتركيز على الاستماع في موضوع ما ثم الكلام فيه.		
إستراتيجية التنظيم والتخطيط للتعلم:		
فهم عملية تعلم اللغة: أشارك غيري إستراتيجياتي في فهم عملية تعلم اللغة ومنها فهم المسموع.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التنظيم: أنظم وقتي بحيث يكون لي فرصة في تطوير مهارة فهم المسموع خارج الفصل الدراسي.		
تحديد الأهداف العامة والخاصة: أحدد أهدافا عامة وخاصة من أجل الحصول مستوى عالي من مهارة فهم المسموع، مثل: زيارة متحدثين أصليين للغة العربية، فهم محاضرة باللغة العربية.		
فهم الغرض من المهمة اللغوية: أفهم هدفي من الاستماع إلى موضوع ما، فمثلا لو كان الموضوع ترفيهيا فغرضي المتعة، ولو كان الموضوع تعليميا فغرضي التعلم وتطوير مهارة فهم المسموع.		
التخطيط لمهمة لغوية: إذا طُلب مني القيام بأداء مهمة لغوية ترتبط بالمسموع فإني أخطط لتلك المهمة بدقة، مثلا: لو طُلب مني إلقاء محاضرة قصيرة عن اللغة العربية فإني أقوم بمراجعة المفردات والتراكيب المرتبطة بهذا الموضوع.		
البحث عن فرص للممارسة العملية: أبحث عن فرص جديدة لممارسة فهم المسموع من خلال الاستماع إلى المحاضرات والندوات باللغة العربية.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجية تقويم التعلم:		
المراقبة الذاتية: أراقب ذاتي عند الاستماع إلى أمر ما، وأحاول أن أدون ما سمعته.		
التقويم الذاتي: أقوّم ذاتي في فهم المسموع، وهل فهمت معنى النص بطريقة صحيحة أم خاطئة.		

الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية):

إستراتيجية خفض مستوى القلق:	مستعملة	غير مستعملة
الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا: أحاول خفض مستوى القلق لدي بالاسترخاء وأخذ نفس من أجل التركيز في مهارة فهم المسموع.		
استخدام الموسيقا: أحاول خفض مستوى القلق لدي بالاستماع إلى الموسيقا من أجل التركيز في مهارة فهم المسموع.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاستفادة من الفكاهة: أحـاول خفـض مسـتوى القلـق لـدي بالفكاهـة مـن قبـل المعلـم والمتعلـم مـن أجـل التركيـز في مهـارة فهـم المسـموع.		
إستراتيجية تشجيع الذات:		
ذكر العبارات الإيجابية المشجعة: أشـجع نفـسي بعبـارات إيجابيـة مثـل: أنـا مسـتمعة جيـدة، أنـا أسـتطيع فهـم المعنـى العـام للنـص دون الحاجـة لمعرفـة كل كلمـة.		
المخاطرة بحرص: أحـرص عـلى المشـاركة في فهـم النـص الذي اسـتمعت إليـه بحذر.		
مكافأة الذات: أكافـئ نفـسي بعـد أداء مهمـة فهـم المسـموع بصـورة جيـدة مثـلا: الخـروج إلى التنـزه، أو إعـداء فـترة زمنيـة للراحـة.		
إستراتيجية تحديد المستوى الانفعالي:		
تسمع الجسد: أسـتمع إلى الحـالات الانفعاليـة التـي يصدرهـا جسـدي وأتعامـل معهـا بصـورة جيـدة.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدام القوائم: لدي قائمة أكتب فيها الحالات الانفعالية التي أمر بها أثناء تأدية مهارة فهم المسموع.		
كتابة يوميات لتعلم اللغة: أكتب يومياتي أثناء تعلم اللغة، وتشمل هذه اليوميات مشاعري ومواقفي وإستراتيجياتي المستخدمة.		
مناقشة المشاعر مع شخص آخر: أناقش مشاعري مع الزميلات؛ لخفض مستوى القلق والتوتر أثناء سماعنا لنص.		

الإستراتيجيات الاجتماعية:

إستراتيجية طرح الأسئلة:	مستعملة	غير مستعملة
طلب التوضيح أو التفسير: أطلب من زميلتي أن توضح لي المعنى في حال صعُب عليّ فهم النص. أعيد ما قالته المعلمة أو الزميلة لأتأكد من أن ما فهمته هو نفس ما قيل.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجية التعاون مع الآخرين:		
التعاون مع الزملاء: أتعاون مع زميلاتي في ترتيب أحداث القصة بعد الاستماع إليها كاملة.		
التعاون مع مستخدمين أكفاء للغة: أتعاون مع متحدثين أصليين للغة العربية في المشاركة في أنشطة الجامعة.		
إستراتيجية التعاطف مع الآخرين:		
الفهم الثقافي: أحاول فهم ثقافة اللغة العربية بالاستماع إلى برامج بالعربية أو التحدث مع متحدثين أصليين بالعربية.		
مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين: أراعي أفكار ومشاعر غيري من خلال الاستماع إلى ما يريدون قوله.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٨): استمارة الإستراتيجيات المباشرة الخاصة بمهارة الكلام (التذكرية، المعرفية، التعويضية).

الإستراتيجيات التذكرية:

إستراتيجيات عمل روابط ذهنية:	مستعملة	غير مستعملة
استخدام الكلمات الجديدة في نصوص: أستخدم الكلمات الجديدة التي أتعلمها في عبارات وتراكيب أثناء الكلام.		
إستراتيجيات استخدام الصور والأصوات		
استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة: أتذكر المعلومة حسب تمثيلها الصوتي، مثل: طاب / تاب.		
إستراتيجية المراجعة الجيدة		
المراجعة البنائية: أراجع المفردات والتراكيب الجديدة مرارا وتكرار على فترات زمنية متقاربة ومتباعدة.		
إستراتيجية الاستدعاء		
الاستدعاء: عند تعلم المفردات والتراكيب أحاول أن استدعيها من أجل توظيفها في مهارة الكلام.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإستراتيجيات المعرفية:

إستراتيجيات الممارسة :	مستعملة	غير مستعملة
التكرار: أقلد المتحدثين الأصليين للغة العربية من أجل تحسين أسلوبي في الكلام.		
التدريب الرسمي على النظام الصوتي: أسجل ما تعلمته باستخدام جهاز التسجيل ثم أقارن ما سجلته بصوت المتحدث الأصلي للغة. أستخدم المرآة عند الكلام من أجل معرفة مخارج الألفاظ ومحاولة استخدامها بطريقة أفضل.		
التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها: أتعرف على المفردات والتراكيب الجديدة التي تساعدني على مهارة الكلام؛ من أجل استخدامها داخل حجرة الدراسة وخارجها.		
إعادة الربط: أحاول استخدام الضمائر المناسبة أثناء الكلام؛ من أجل إنتاج تراكيب وجمل مفيدة وواضحة.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الممارسة الطبيعية: أمارس الكلام باللغة العربية مع أشخاص يتقنون الكلام بها. أحرص على الكلام باللغة العربية مع الصديقات في الجامعة وخارج الجامعة. أحرص على المشاركة في أنشطة الجامعة والتي تعتمد بشكل رئيس على مهارة الكلام.		
إستراتيجيات استقبال وإرسال المعلومات:	**مستعملة**	**غير مستعملة**
استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات: أستخدم المعاجم الثنائية للحصول على معنى المفردة الجديدة بالعربية. أستخدم معاجم العبارات للحصول على معنى العبارة أو التركيب بالعربية. أحب مشاهدة برامج التلفزيون؛ لأنها تنمي لدي مهارة الكلام.		
إستراتيجيات التحليل والاستدلال:	**مستعملة**	**غير مستعملة**
الاستنباطية: أعرف بوجود فروق بين قواعد اللغة العربية وقواعد اللغة الإنجليزية أثناء الكلام.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الترجمة: أستخدم طريقة الترجمة الحرفية أثناء تعلم المفردات من العربية إلى الإنجليزية.		
انتقال الأثر: أطبق ما تعلمته من مفردات وتراكيب متشابهة بين العربية والإنجليزية، خاصة إذا كان النقل إيجابي بين اللغتين.		

الإستراتيجية التعويضية:

إستراتيجيات التغلب على القصور في الكلام:	مستعملة	غير مستعملة
الارتداد إلى اللغة الأم: أستخدم مفردات من اللغة الإنجليزية لسد فجوة لغوية أثناء الكلام بالعربية.		
طلب المساعدة: أطلب المساعدة من غيري عندما يصعب عليّ مفردة أو عبارة بالعربية.		
استخدام التمثل الصامت أو الإشارات: أستخدم أسلوب الإشارة إذا أردتُ شرح ما أريد قوله للآخرين.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التجنب الكلي أو الجزئي للاتصال: أتجنب المفردات والتراكيب التي يصعب عليّ استخدامها أثناء كلامي مع الآخرين. أحرص على اختيار المفردات والتراكيب عند الكلام مع الآخرين.		
اختيار الموضوع: أحرص على اختيار الموضوع الذي أتكلم به مع الآخرين.		
تطويع أو تقريب الرسالة: أحرص على تبسيط كلامي مع الآخرين وذلك باختيار مفردات وتراكيب سهلة. أحرص أثناء كلامي على إيصال المعنى الذي أريد قوله بعبارات قريبة ومشابهة.		
تخليق كلمات: أحاول تقريب المعنى بمفردات وتراكيب معتمدة على الترجمة الحرفية من اللغة الإنجليزية للعربية.		
استخدام الوصف أو المرادفات: أستخدم المفردات المرادفة أثناء كلامي مع الآخرين.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٩): استمارة الإستراتيجيات غير المباشرة الخاصة بمهارة الكلام (فوق المعرفية، والتأثيرية، والاجتماعية).

الإستراتيجيات فوق المعرفية:

إستراتيجيات تركيز عملية التعلم:	مستعملة	غير مستعملة
النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل: أستخدم عملية ربط كل ماهو جديد من مفردات وتراكيب بماهو قديم أثناء كلامي.		
تركيز الانتباه: أركز أثناء كلامي مع الآخرين على المعنى لا المضمون. أركز أثناء كلامي مع الآخرين على المعنى والمضمون.		
تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع: أحاول أن أركز أولا على مهارة فهم المسموع ثم الكلام. أحاول أن أركز انتباهي على المسموع ثم الكلام.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات التنظيم والتخطيط للتعلم:	مستعملة	غير مستعملة
فهم عملية تعلم اللغة: أستخدم طريقة قراءة الكتب والكلام مع الآخرين من أجل تحسين مستواي في الكلام.		
التنظيم: أستخدم طريقة التنظيم أثناء تعلمي للمفردات والتراكيب وذلك بوضع جدول أنجز فيه المهام.		
تحديد الأهداف العامة والخاصة: أضع هدفا طويل المدى يرتبط بإتقان مهارة الكلام في نهاية الفصل أو العام الدراسي. أضع هدفا قصير المدى يرتبط بقراءة رواية أو قصة في نهاية الأسبوع.		
فهم الغرض من المهمة اللغوية: أتكلم بالعربية وذلك لقضاء مصالحي الشخصية والتواصل مع الآخرين، لأن هذا هو الهدف من مهارة الكلام.		
التخطيط لمهمة لغوية: أخطط بطريقة صحيحة عند قيامي بمهمة الكلام سواء مع الآخرين أو مع الصديقات.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البحث عن فرص للممارسة العملية: أحاول البحث عن فرص متنوعة أستخدم فيها اللغة العربية للوصول إلى الإتقان.		
إستراتيجيات تقويم التعلم:	**مستعملة**	**غير مستعملة**
المراقبة الذاتية: أراقـب ذاتي عنـد شـعوري بالوقـوع في الخطـأ أثنـاء كلامـي مـع الآخريـن.		
التقويم الذاتي: أسـجل كلامـي ثـم أطلـب مـن الآخريـن المسـاعدة في تصويـب أخطائـي.		

الإستراتيجيات التأثيرية (الوجدانية):

إستراتيجيات خفض مستوى القلق:	مستعملة	غير مستعملة
الاسترخاء الإيجابي وأخذ نفس عميق أو التفكير مليا: أخذ نفسا عميقا قبل كلامي مع الآخرين. أفكر كثيرا قبل أن أبدا الكلام مع الآخرين.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدام الموسيقا: أسمع الموسيقا الهادئة حتى ينخفض القلق لدي قبل الكلام مع الآخرين.		
الاستفادة من الفكاهة: أخلق جوا من المرح والفكاهة لينخفض مستوى القلق لدي عند الكلام.		
إستراتيجيات تشجيع الذات:	**مستعملة**	**غير مستعملة**
ذكر العبارات الإيجابية المشجعة: أشجع نفسي أثناء الكلام بقول: أنا متحدثة جيدة ولا عيب إن أخطأت.		
المخاطرة بحرص: أخاطر في بعض المواقف باستخدام اللغة العربية حتى وإن شعرت بأني سأرتكب بعض الأخطاء في الكلام.		
مكافأة الذات: أكافئ ذاتي عند إتقان الكلام بصورة جيدة.		
إستراتيجيات تحديد المستوى الانفعالي:	مستعملة	غير مستعملة
تسمع الجسد: أتنبه للإشارات الإنفعالية التي يصدرها جسمي أثناء الكلام، سواء أكانت إشارات سلبية أم إيجابية. استخدام القوائم: أضع استبانة أقيّم فيها أدائي في مهارة الكلام.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كتابة يوميات لتعلم اللغة: أكتب يومياتي أثناء تعلم اللغة وخاصة مهارة الكلام.		
مناقشة المشاعر مع شخص آخر: أناقش مشاعري مع الزميلات والأستاذات أثناء قيامي بمهارة الكلام.		

الإستراتيجيات الاجتماعية:

إستراتيجيات طرح الأسئلة:	مستعملة	غير مستعملة
طلب التوضيح أو التفسير: حين يتحدث معي شخصا آخر ولم أفهمه فإني أطلب منه أن يوضح لي ما يقول. أطلب من زميلاتي أو أستاذاتي		
طلب التصحيح: أطلب من زميلاتي أو أستاذاتي أن يصححوا لي إذا أخطأت أثناء الكلام.		
إستراتيجيات التعاون مع الآخرين:	**مستعملة**	**غير مستعملة**
التعاون مع الزملاء: أتعاون مع زميلاتي في مجموعة صغيرة من أجل تحسين مهاراتنا في الكلام.		
التعاون مع مستخدمين أكفاء للغة: أتعاون مع المتحدثين الأصليين للغة من أجل تحسين مهارتي في الكلام.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات التعاطف مع الآخرين:	مستعملة	غير مستعملة
الفهم الثقافي: أتعاطف مع الآخرين من خلال دراسة ثقافة اللغة العربية ومحاولة فهم تفاعل الآخرين مع ثقافتهم.		
مراعاة أفكار مشاعر الآخرين: أراعي أفكار ومشاعر الآخرين من خلال تبادل الكلام معهم.		

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تجديد النحو أم تدريس النحو؟
مقارنة في المفهوم والمآلات

د. ماجد بن محمود الحمد
أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية في قسم تدريب المعلمين، معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود

مستخلص:

يتناول هذا البحث اتجاه تجديد النحو (أو إحيائه، أو تيسيره) في القرن العشرين، وتحديدا عند الرواد كإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف، الذي ارتبط عمله بآراء ابن مضاء القرطبي في القرن الرابع الهجري في كتابه الشهير (الرد على النحاة)، والذي دعا فيه إلى تخليص النحو مما يشوبه من زوائد وعلل وتفسيرات أدت إلى صعوبته وجموده. كما يتناول الجهود التي بذلت في القرن العشرين أيضا في محاولة تدريس النحو لدى بعض الاتجاهات اللغوية التي نشأت في الغرب، بما يعرف بالتعلم الضمني والتعلم الصريح للقواعد النحوية، وهو اتجاه ما زال البحث فيه نشطا. وسيقارَن الاتجاهان بهدف النظر في مفهومها للنحو من جهة، ومن جهة أخرى بهدف النظر في المآلات التي أدت لها تلك الجهود. وتوصل البحث إلى نتائج تدور حول تقدير الجهود في هذا الإطار فيما يتعلق بالمفهوم، غير أن مآلات هذه الجهود ربما تكون بحاجة إلى إعادة نظر ومزيد من المقارنة المفصلة (وهذا ليس من أهداف هذا البحث) في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مدى تحقيق الهدف العام لكلا الاتجاهين، وهو، في رأي الباحث، أن يصبح النحو يسيرا لدى الدارسين. ففي حين كانت النتائج متفاوتة لدى اتجاه تجديد النحو في الدراسات العربية، نجد أن الاتجاه الغربي أدى إلى مزيد من الدراسات والأبحاث، مما نتجت عنه اقتراحات نظرية وتطبيقية مهمة في تدريس النحو، بغرض تيسير تدريسه.

الكلمات المفتاحية: تجديد النحو – تدريس النحو – إحياء النحو – تيسير النحو – التعلم الضمني – التعلم الصريح – اللغة العربية – لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Grammar Renewal or Grammar Teaching? Comparison in Definition and Results

Dr. Majed M. Alhamad,

Associate Professor of Applied Linguistics

Department of Teacher Training, Arabic Linguistics Institute, King Saud University, Riyadh – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This paper deals with two parts: the first looks at the efforts that were done in the 20th century regarding what is called, among Arabic grammarians, grammar renewal approach (or grammar revival, or grammar simplification). This would be mainly investigated in the work of the pioneers in this field at that time, such as Ibrahim Mustafa and Shawqi Daif; whose work (in this field) was connected with what Ibn Madaa Alqurdubii wrote in the 4th Hijrii century: a famous book named "Arred alaa Alnuhaat" (The Reply to the Grammarians). Ibn madaa Alqurdubii called in that book for the Arabic grammar to be cleared from any justifications and interpretations that caused difficulties and obstructions for researchers and learners. The second part deals with the efforts that were also done in the 20th century in teaching

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

grammar among some of applied linguistics researchers in the west, especially among those who worked in the approach of explicit & implicit learning of grammar (or language in general). It is an approach that still active among applied linguists and specialists in language teaching and learning. The current paper looks at both approaches in order to compare them in their views of grammar in general on one hand, and in the results that researchers in both approaches have reached on the other hand. The results of this research revealed that both efforts in both approaches were appreciated regarding their views of grammar, i.e. grammar needs to be simplified in teaching; however, the results of both approaches were different regarding their results. Whereas the grammar-renewal approach had different effects regarding simplification of grammar in order to be easier for learners, the explicit-and-implicit approach resulted in more applied linguistics research and studies that led to important theoretical and empirical suggestions in grammar teaching in order to simplify it.

Keywords: grammar renewal – grammar teaching – grammar revival – grammar simplification – implicit learning – explicit learning – Arabic language – second language.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

نشأ في المنتصف الأول من القرن العشرين اتجاه في الدراسات النحوية واللغوية العربية يدور حول فكرة صعوبة النحو على الدارسين، وبالتالي نشوء ضرورةٍ إلى ما أطلق عليه «إحياء النحو» إما بالتعديل على قواعده أو باختصارها أو حذف بعضها. وقد قُصد بإحياء النحو ما ظهر بعد ذلك في دراسات وأبحاث وكتب صبت في ما يُعرف حتى اليوم بمسمى «تجديد النحو». وقد قاد هذا الاتجاه في بدايته إبراهيم مصطفى، وهو عالم نحوي، في كتابه «إحياء النحو» الذي صدرت طبعته الأولى في ١٩٣٧م. ومن أبرز ما ضمّن هذا الكتاب، بعد محتواه بالطبع، تقديم طه حسين له بمقدمة تقريظية أضفت على المؤلف والكتاب معا من الإعجاب والمدح شيئا كثيرا، كان مدارها ما يمكن أن يقدمه هذا الجهد للنحو والنحويين ودارسيه والمهتمين بدرسه ودراسته من تيسير وتسهيل، ويخلصه من كثير مما علق به على مدار مئات السنين من تزيّد وشروح ومطولات وحواشٍ واختصارات وغيرها مما اهتم به النحاة منذ نشأة النحو في القرن الهجري الأول وحتى وقت تأليف الكتاب. وقد انصب ثناء حسين على الكتاب لسببين: لفكرته أولا، ثم للجهد الذي بذله مصطفى في عرض تلك الفكرة والدفاع عنها وسوق التبريرات العقلية والعلمية، حتى عُدّ عمله هذا في نظر حسين عملا جديرا بالاحترام والتقدير، ثم هو جدير بأن يقتدي به النحاة خاصة، واللغويون عامة، ويسيروا على منواله في الدرس والتدريس (انظر مقدمة طه حسين للكتاب: مصطفى، ١٩٣٧).

ولا يكاد يبلغ القرن العشرون منتصفه حتى يظهر ضيف بتحقيق نفيس لكتاب «الرد على النحاة» لابن مضاء القرطبي (ت. ٥٩٢هـ/ ١١٩٦م)، وهو من فقهاء القرن السادس

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الهجري في الأندلس، وكان قاضيا للقضاة في دولة الموحدين في المغرب والأندلس في ذلك الوقت. وقد ابتدأ ضيف ذلك التحقيق بمقدمة أتبعها بمدخل ضافٍ حول الكتاب ومؤلفه وأهدافه والأسباب الكامنة وراء تأليفه، ثم أوضح ما تركه هذا الكتاب فيه من أثر جعله يسترجع ما يعتمل في نفسه من أفكار تتعلق بصعوبة النحو والحاجة إلى إعادة النظر فيه إذا كان له (النحو) أن يقترب من الناشئة والدارسين، ويكون وسيلة مساعدة إلى إتقان اللغة العربية عوض أن يكون وسيلة تنفير وإحباط لديهم. وقد قاده ذلك إلى وضع كتاب فيما بعد، أصبح مرجعا رئيسيا في هذا الاتجاه الداعي إلى تيسير النحو، ينادي فيه إلى تجديد النحو وقواعده؛ أصدره بعنوان «تجديد النحو» صدر عام ١٩٨٢م في طبعته الأولى.

ثم توالت الأبحاث والمقالات العلمية والكتب بعد ذلك في تجديد النحو في هذا الإطار، فكانت هناك جهود لتمام حسان في كتابه الشهير أيضا «اللغة العربية معناها ومبناها» (١٩٨١)، وغيرها من محاولات تجديد النحو أو إعادة النظر في الدرس النحوي بصفة عامة سعيا ليكون يسيرا على دارسيه.

وفي الفترة ذاتها تقريبا كان هناك اتجاه آخر في الدراسات الغربية، حيث كانت اللسانيات النظرية في أطوارها الأولى دراسة وبحثا وتأسيسا، وكانت اللسانيات التطبيقية في بداياتها الأولى، خاصة ما تعلق منها بتعليم اللغات الثانية وتعلمها،حيث حوت اتجاهات متعددة في هذا السياق كالتحليل التقابلي، ثم تحليل الأخطاء، ثم ما تبع ذلك من إعادة النظر في طرق التدريس وجوانب العملية التعليمية المتعلقة بتدريس اللغات الثانية والأولى كذلك، إذ إن اللسانيات التطبيقية اختصت في تشكلها الأولي بتعليم اللغات الثانية، إلا أنها في كثير من تعريفاتها تَعدّ تعليم اللغات الأولى وتعلمها من فروعها، واهتمامات المختصين بها، حيث تناولها المختصون والباحثون بشكل عام في التدريس والتأليف.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن بين هذه الاتجاهات برز اتجاه في تناول النحو يتعلق بالنظر إلى قواعده وتراكيبه نظرا مغايرا لما سبق، يمكن أن يُعدّ نظرا «جديدا» في السياق الذي تطرق الباحثون فيه إلى القواعد والتراكيب. والمقصود ذلك الاتجاه الذي يصنف تعلّم التراكيب والقواعد النحوية إلى صنفين هما: التعلم الصريح explicit learning والتعلم الضمني implicit learning، وذلك متعلق بسياق «تدريس النحو» في اللغات الثانية، وليست اللغات الأولى منها ببعيد.

وقد انطلق هذا الاتجاه في اللسانيات التطبيقية الغربية على يد عدد من العلماء مثل كراشن Krashen، ور. شميدت R. Schmidt، وبينمان Pienemann وغيرهم[1]. وهو اتجاه ينادي بضرورة تقسيم القواعد النحوية، واللغوية بشكل عام، إلى قسمين: فهناك ما يمكن تعلمه بالتعلم الضمني، أي عند التعرض للمدخل اللغوي في اللغة الهدف، وهناك ما لا يمكن تعلمه إلا بالتعلم الصريح، أي من خلال تدريس النحو، أو تدريس اللغة بشكل عام. وفي الوقت الذي يحدث فيه التعلم الضمني بشكل كبير عند تعلم اللغة الأولى عند كثير من علماء اللسانيات النظرية والتطبيقية؛ كان هناك اختلاف ونقاش كبير حول مدى تحقق ذلك عند تعلم اللغة الثانية، إلى الدرجة التي أجريت دراسات على كثير من القواعد والتراكيب النحوية في اللغة الإنجليزية وغيرها بصفتها لغات ثانية للوصول إلى ما يمكن أن يعلم ضمنيا، وما لا يمكن أن يعلم إلا بشكل صريح (هوكنز Hawkins، 2001).

ومن هنا جاء هذا البحث ليقارن بين كلا الاتجاهين: اتجاه تجديد النحو، واتجاه تدريس النحو في جانبين: مفهوم كل منهما، ثم المآلات والنتائج التي وصلت لها جهود العلماء في كلا الاتجاهين.

١- سيتم التطرق إلى ما قدمه هؤلاء العلماء وغيرهم في القسم «ثالثا» من هذا البحث.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة هذا البحث من مقارنة الجهود التي بذلت في سبيل تيسير النحو وتقديمه للدراسين. ففي حين كانت هناك جهود مبذولة في السياق النحوي العربي (اللساني فيما بعد) لتيسير تدريس النحو وجعله في متناول الدراسين والباحثين، نجد أن هناك جهودا من نوع مختلف في السياق اللساني التطبيقي الغربي كانت تنظر إلى النحو وقواعده بطريقة مختلفة، مما أدت إلى نتائج ومآلات مختلفة. ومن هنا يحاول هذا البحث أن يقارن بين هذه الجهود، في مفهومها أولا، ثم في المآلات التي انتهت إليها، في سبيل التوصل إلى توصيات ومقترحات ربما تساعد المختصين والمهتمين بتعليم اللغة العربية (الأولى أو الثانية) عند تناولهم للنحو وتدريسه، سواء أكان ذلك في التعليم العام أم في التعليم الجامعي.

أهداف البحث وأسئلته:

يهدف هذا البحث إلى المقارنة بين اتجاهين في النظر إلى النحو بصفة عامة والطريقة التي ينبغي أن يُتناول بها وصولا إلى أن يكون في متناول متعلمي اللغات بصفة عامة. وهذان الاتجاهان هما اتجاه تجديد النحو في سياق البحث اللساني والنحو العربي، واتجاه التعلم الضمني والصريح في تعلم اللغات في سياق البحث اللساني التطبيقي في الغرب. وتتركز هذه المقارنة بين هذين الاتجاهين في تحقيق الهدفين التاليين:

١. أن يتضح مفهوم اتجاه تجديد النحو في السياق العربي، واتجاه التعلم الضمني والصريح في السياق الغربي في النظر إلى القواعد النحوية، وذلك من خلال المقارنة بينهما من ناحية نظرة كل اتجاه إلى النحو في مجال تعليم اللغات الأولى والثانية وتعلمها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. أن تتضح المآلات التي انتهى لها كل اتجاه. وسيتحقق هذا الهدف من خلال المقارنة بين النتائج التي توصل لها كل اتجاه علميا وتدريسيا، وأثر تلك النتائج في الباحثين والدراسين المختصين في مجال تعليم النحو وتعلمه في كلا الاتجاهين.

١. ما مفهوم الخطأ

أما أسئلة البحث فتتمثل فيما يلي: ما مفهوم كلا الاتجاهين لتعلم النحو؟ وما حدود هذا المفهوم وسياقه الذي ظهر فيه؟

٢. ما المآلات التي انتهى لها كل اتجاه من الاتجاهين بما يتعلق بتعلم النحو في السياق الذي ظهر فيه كل منهما؟ وما أثر تلك المآلات في تدريس النحو بصفة خاصة في السياقين العربي والغربي، واللغة العربية بصفة عامة؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من منطلق أن تدريس النحو كان ومازال يمثل مشكلة مستمرة لدى المهتمين والمختصين بتعليم اللغة العربية. فقد ظهرت كتب وأبحاث ودراسات متعددة تشير إلى صعوبة تدريس النحو بصفة عامة، ثم تحاول تقديم بعض الحلول والطرق التي يمكن أن تخفف من صعوبته، ونفور الدراسين منه (طعيمة، ١٩٨٦؛ حمد، ٢٠١٩؛ السليطي، ٢٠٠٢). ومن هنا حاول البحث أن يتناول الاتجاهات المختلفة التي تناولت هذه المشكلة بقصد التخفيف منها، ومساعدة المختصين في مجال تعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات بصفة عامة. ومن هنا تكمن أهمية البحث في إلقاء الضوء على الجهود المبذولة في هذا الجانب أولا؛ وذلك باقتراح نظري لما يمكن حذفه أو إهماله من القواعد النحوية، وما يمكن تدريسه

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إما بتعلمه تعلما ضمنيا طبيعيا أو تعلمه تعلما صريحا، ثم إلقاء الضوء على مآل تلك الجهود من حيث أثرها تطبيقيا في تيسير النحو للدراسين والمقارنة بين الاتجاهين في ذلك، وصولا إلى اقتراح بعض التوصيات التي يمكن أن تعين في توجيه الجهود نحو عملية تدريس اللغة من خلال تناول النحو بحثيا وتدريسيا بما يمكن أن يؤدي دوره المأمول منه.

حدود البحث:

تظهر حدود هذا البحث بوضوح في تناوله اتجاهين اثنين في عملية البحث النحوي واللساني: اتجاه تجديد النحو العربي، واتجاه التعلم الضمني والصريح الغربي، والمقارنة بينهما في المفهوم والمآلات مقارنة يُرجى أن تؤدي إلى مزيد من البحث والدرس العلمي في سبيل تيسير تدريس اللغة العربية بشكل أساسي.

مصطلحات البحث:

سيقتصر هذا القسم في توضيح المصطلحات التي وردت في العنوان، وهي كالتالي:

تجديد النحو: ويقصد بها الاتجاه الذي ظهر في المنتصف الأول من القرن العشرين، وكان (ومازال) ينادي بتيسير النحو وتناوله بشكل مختلف. وقد كان القصد من هذا الاتجاه انتقاد كتب النحو التي كانت مقررة على التلاميذ والطلاب في التعليم العام والجامعات، والمناداة بتخفيف القضايا والموضوعات والقواعد التي تتناولها تلك الكتب، وصولا إلى تدريس النحو بصورة تجعل منه وسيلة ميسِّرة في تعليم اللغة العربية.

تدريس النحو: ويقصد به الاتجاه الغربي الذي ظهر في المنتصف الثاني من القرن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العشرين، الذي يحاول النظر إلى تعلم اللغة بشكل مختلف، فهناك تعلم ضمني للغة، وهناك تعلم صريح لها. وسيتضح مفهوم كل من التعلم الضمني والتعلم الصريح في القسم الخاص به من هذا البحث لاحقا. وسنركز في هذا الجانب على نظرة العلماء لتعلم النحو من خلال تعلم اللغة بشكل عام.

المفهوم: يقصد به مفهوم كل من الاتجاهين سالفي الذكر: اتجاه تجديد النحو، واتجاه تدريس النحو. وسيقتصر العمل من هذا الجانب في هذا البحث على المقارنة بين مفهوم كل اتجاه، وكيف أثر ذلك في مخرجات كل منهما.

المآلات: ويقصد بها النتائج التي بلغتها جهود كل اتجاه في ظل الأهداف التي كان يأمل كل منهما تحقيقه من وراء الدرس، والبحث في القضايا التي شغلت الباحثين في كل منهما.

منهج البحث:

أُعتمد في هذا البحث المنهج الوصفي المقارن، حيث يتوجه البحث إلى وصف مفهوم كل من الاتجاهين محور هذا البحث، ثم وصف النتائج التي توصل لها كل منهما، وصولا إلى المقارنة بينهما، واقتراح بعض التوصيات في هذا الإطار.

أولا: تجديد النحو: المفهوم

ستُستعرض في هذا القسم المحاولات الأولى في النظر إلى النحو نظرة جديدة أدت إلى النظر في محتواه، ومحاولة إعادة درسه لكن بطرق حديثة. وفي هذا السياق تبرز أكثر من محاولة ظهرت في المنتصف الأول من القرن العشرين تدعو إلى تجديد النحو (أو إحياء

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النحو). ولعل أهم محاولتين ظهرتا في كتابين في ذلك الوقت، هما محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النحو» (١٩٣٧)، ثم محاولة ضيف في تحقيقه لكتاب «الرد على النحاة» (١٩٤٧) لابن مضاء القرطبي في القرن الخامس الهجري، حيث احتوى ذلك التحقيق على مدخل ضافٍ قدم به الكتاب. وكتاب ابن مضاء القرطبي يندرج تحت مفهوم الدعوة إلى تجديد الدرس النحوي في عصره، وربما كان من أوائل من دعا إلى ذلك، وإن يكن مصدر الدعوة وهدفها مختلفا عن مصدرها وهدفها في القرن العشرين. وقد اشتمل ذلك المدخل على تفصيل في كتاب ابن مضاء من ناحية وصف النسخة الوحيدة التي كانت بين يدي المحقق في ذلك الوقت، ثم وصف الكتاب والدوافع من وراء تأليفه، ثم وصف الآراء التي أدلى بها ابن مضاء فيه. وختم المحقق ضيف المدخل بالإدلاء بدلوه في هذا السياق (سياق تجديد النحو) فقدم آراءه التي تدعو إلى «حاجة النحو إلى تصنيف جديد» (انظر رأي ضيف في مقدمة تحقيقه للكتاب، ابن مضاء القرطبي، ١٩٤٧: ٤٦).

وستُقدم في هذا القسم محاولة مصطفى (١٩٣٧) في تجديد النحو (أو إحيائه كما هو عنوان الكتاب)، ثم محاولة ضيف في كتابين: تحقيق كتاب «الرد على النحاة»، ثم كتابه الذي وضعه فيما بعد بزمن طويل في تجديد النحو، وأسماه «تجديد النحو» (١٩٨٢). وفي سياق استعراضنا لمفهوم التجديد عند ضيف، ستقدم نبذة موجزة عن آراء ابن مضاء القرطبي في كتابه السالف الذكر، وكيف كان لتلك الآراء تأثير كبير في فكر ضيف وتنبيهه إلى موضوع تجديد النحو، الذي ربما سار في ذلك التجديد على منوال ابن مضاء بشكل كبير.

- **«إحياء النحو» لإبراهيم مصطفى (١٩٣٧)**

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ربما أول ما يطل علينا في هذا السياق (تجديد النحو) كتاب ظهر في النصف الأول من القرن العشرين، وتحديدا في عام ١٩٣٧م، في مصر، قام بتأليفه عالم نحوي أزهري الدراسة والتأسيس كان يدرّس في الجامعة المصرية (جامعة القاهرة حاليا) في القاهرة، وأسماه «إحياء النحو». وهو كتاب كان جديدا في موضوعه وتأليفه وقت صدوره، ذكر فيه مؤلفه أنه يرمي من ورائه إلى التنبيه إلى ضرورة إعادة النظر في الدرس النحوي وفق أهداف وغايات تجعله قريبا من الناشئة والباحثين، وتعيد له حياته الأولى التي ظهر بها في أول نشأته وبروزه علما مستقلا في البحث والدراسة والتدريس.

وقد قدم طه حسين لهذا الكتاب بمقدمة توضح الخلفية العلمية التي دعت إلى تأليفه، وذكر فيها علاقته بهذا الكتاب، على وجه الخصوص، وبمؤلفه، حيث إنهما تزاملا في الدراسة في الأزهر لمدة طويلة، ثم تزاملا مرة أخرى في التدريس في الجامعة. ورغم السنوات التي تفرقا فيها إلا أن موضوع النحو ودرسه وتدريسه في الأزهر وفي المدارس النظامية كان يشغلهما كثيرا في نقاشاتهما ولقاءاتهما، حيث كانت فكرة تجديده مستحوذة على تلك النقاشات، وعلى ذهن صاحب الكتاب إلى حدّ كبير.

ويذكر حسين في تلك المقدمة أنه قديم عهد بفكرة الكتاب، فقد كان يواجه هو نفسه من صعوبة النحو وصعوبة درسه ما جعله ينفر منه أيام دراسته الأولى في الأزهر، وكان يلتقي بالمؤلف تلك الأيام في دروس النحو هناك «فنسمع لشيوخنا، ثم نلتقي بعد الدرس فنعيد ما كانوا يقولون، نكبر أقله فنستبقيه في أنفسنا، ونصغر أكثره فنعرض عنه إعراضا أو نتخذه موضوعا للعبث والمزاح « (مصطفى، ١٩٣٧: ٧).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم هو يثني على الكتاب وصاحبه ثناء كبيرا، حتى إنه يحتار بينهما (الكتاب وصاحبه) فهل يبدأ بصاحب الكتاب أم بالكتاب نفسه، وينتهي إلى أن الكتاب صورة عن صاحبه يعرض حياته العقلية مدة ربع قرن وأزيد. ثم هو يثني على مصطفى ثناء علميا كبيرا، فهو لديه «علم غزير صحيح بأصول اللغة وفروعها، ومذاهب النحويين والأدباء في فهم الأصول والفروع وتخريجها، وتحدث عن ذلك بلغة الرجل الذي ألفه وتعوده، فليس متكلفا له، ولا محدثا فيه» (مصطفى، ١٩٣٧: ٩).

ثم يتابع حسين في الثناء على نتائج جهد مصطفى في هذا الكتاب، فيعجب بتلك النتائج إعجابا عظيما. فمصطفى، في نظره، ومن خلال النظر في النحو العربي والإلمام بدقائقه وتاريخه، استطاع أن يؤرخ نشأة النثر العربي من دراسة النحو والنظر فيه، ثم هو يعيد الدرس النحوي إلى أصوله الأولى التي نشأ منها، وهي في رأي حسين، تفكير الفلاسفة والمتكلمين من المسلمين، ثم هو (أي مصطفى) يُعيد علة النحو وقصوره إلى علته الأساسية «وهي أن النحويين قد فلسفوا النحو، فقصروا به عن أن يذوق جمال العربية، ويصور ذوقها كما ينبغي أن يصور» (مصطفى، ١٩٣٧: ١١).

وأخيرا، يسرد حسين في مقدمته لكتاب مصطفى كيف استقبل هذا الكتاب، فقد قرأه عليه صاحبه فأعجب به أيما إعجاب، ثم ألحَّ عليه أن يتابع القراءة من الغد حتى فرغا من قراءته كاملا، وكل ذلك وهما يتناقشان حول موضوعه وأفكاره، حتى اقترح عليه حسين اسمه الذي ظهر به (إحياء النحو)، ولم يكن في ذهن المؤلف اسم له من قبل، على أن مصطفى استكثر هذا الاسم، وتردد في قبوله، إلا أنه قبله في النهاية تحت إلحاح صديقه (مصطفى،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٩٣٧: ١١).

ثم يختم حسين مقدمته للكتاب بتصوره عن إحياء النحو، وفكرة الاسم الذي اقترحه للكتاب، فيذكر أنه يرى ذلك الإحياء متمثلا في وجهين:

١. أن يقرب النحويون النحو من العقل الحديث، فيفهمه، ويستوعبه، ويتمثله، فإذا هو يجري على التفكير واللسان والقلم، أي، من وجهة نظر لسانية، أن يستطيع مستعملُ اللغة الكلامَ والتعبير عن أفكاره بلسان قويم، ويكتب دون أخطاء أسلوبية أو لغوية بالمعنى العام للأسلوب واللغة.

٢. أن يكون محببا للدارسين، فيبحثوا في مسائله، ويناقشوا قضاياه، ويجادلوا في أصوله وفروعه، حتى يعود النحو محل نظر الناس درسا وعناية بعد أن أُهمل واُستصعبت دراسته والبحث فيه (مصطفى، ١٩٣٧: ١٢).

ويلاحظ أن حسينا يشير في الوجه الأول إلى أن الهدف من درس النحو هو الاستعمال اللغوي نطقا وكتابة، وهو يتوافق في هذه النظرة مع كثير من مدارس اللسانيات التطبيقية الحديثة التي تنظر إلى النحو على أنه أداة أو وسيلة تمكن مستعمل اللغة من أن يتواصل بها، وأن يعبر بها عن أفكاره بشكل صحيح لغويا. أما الوجه الثاني فيتعلق بما يعرف بالنحو العلمي الذي يختص بمسائل النحو وقضاياه وموضوعاته من ناحية البحث العلمي النظري، فهو بذلك أقرب إلى مدارس اللسانيات النظرية التي يُعد التركيب syntax أحد قضايا البحث فيها، إضافة إلى الأصوات والصرف والدلالة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وينهي حسين مقدمته المهمة في سياق هذا البحث بالشهادة لمصطفى بأنه قد وُفق إلى إحياء النحو في كلا الوجهين، فهو «لا يعرض عليك علما ميتا، وإنما يعرض عليك علما حيا يبعث الحياة في الذوق. ثم سترى إبراهيم لا يعرض عليك مسائل جامدة هامدة، ولكنه يفتح للنحويين طريقا إن سلكوها فلن يحيوا النحو وحده، ولكنهم سيحيون معه الأدب العربي أيضا» (مصطفى، ١٩٣٧: ١٢). فالكتاب سيؤدي إلى نتائج باهرة في نظر حسين إلى الدرجة التي ستعيد النحو إلى الحياة والأدب العربي أيضا، ليكونا على الألسنة والأقلام في أبهى صورة يمكن أن يأمل فيها المهتمون والمختصون. فالهدف من إحياء النحو هو إصلاح النحو ليتنبه المشتغلون به إليه بدل أن يغفلوا عنه.

ولعل في مقدمة حسين حول كتاب «إحياء النحو» دليلا واضحا على أن المتلقين والمهتمين في ذلك الزمن قد لاقوا من النحو ودراسته ودرسه والبحث فيه عنتا كبيرا جعلهم يجدّون في البحث عن طرق ووسائل يخففون بها من ذلك العنت لديهم أولا، ثم لدى تلامذتهم وطلابهم والدراسين و»الناشئة» ثانيا، فكان أبرز ما فعلوه (أو دعا إلى فعله البعض منهم) هو البحث في التخفف مما علق بالنحو من شوائب وعلائق ليعود سيرته الأولى عند النشأة، وقد سمي ذلك «إحياء» دلالة على أن النحو عُدّ ميتا في نظرهم، فكان لا بد من عملية إنعاش (كما تُسمى في الطب) له وذلك بالتنبيه أولا إلى المرض، ثم بالبحث عن علاج أو حلول تجعل ذلك المريض/ الميت يحيا من جديد.

وقد استعرض مصطفى (١٩٣٧) في مقدمة كتابه النحو وصعوبته ووضع إضاءة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ترشدنا إلى ما اقترحه من حلول ستؤدي، من وجهة نظره، إلى إحيائه (أو بعثه، أو تجديده؛ وهو المصطلح الذي استقر عليه الاختيار في هذا البحث)[٢]. فيذكر في مقدمة كتابه أنه عكف سبع سنين على كتابه هذا طمعا في أن يغير منهج البحث للغة العربية (من خلال تغيير منهج البحث في النحو)، وأن يخفف من ثقل النحو وفروعه، أو كما يقول: «وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقربهم من العربية، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها » (ص ١٣). فهو يهدف بوضوح إلى تبديل أصول النحو التي وصلتنا في كتب النحاة ليستبدل بها أصولا أخرى جديدة و»سهلة ويسيرة» كما ذكر.

وبعد أن يعرض لما مر به من تبرم المشتغلين باللغة العربية عموما وبالنحو خصوصا، من النحو، وضجرهم من قواعده، سواء أكانوا من الطلاب في المعاهد والجامعات، أو من التلاميذ في المدارس العامة (مدارس التعليم العام كما تسمى اليوم)، ويشرح السبب في ذلك؛ يصف مصطفى الواقع في تدريس النحو في ذلك الوقت، فالنحو أصبح المفتاح في تعلم اللغة العربية، وفُرض على التلاميذ أن يكون الخطوة الأولى في طريق تعلمهم في المرحلتين الابتدائية والثانوية. ثم هو قام على اختيار قواعد معينة تكفي، في نظر من اختارها، لتقويم اللسان وإصلاح الكلام، ثم لا تكون هناك النتائج المرجوة من وراء تدريس تلك القواعد المختارة. فالمشكلة في نظره هي أن هناك «خصومة هادئة بين طبيعة التلميذ وبين

٢- يرتبط مصطلح (إحياء النحو) بما شاع في العصر نفسه (أو قبله بقليل) حول ما سمي بمدرسة الإحياء والبعث في الشعر العربي، والذي عُد محمود البارودي، الشاعر المصري المعروف، رائدا لها، كما عُد أحمد شوقي وحافظ إبراهيم وغيرهم من أقطابها. وربما كان حسين متأثرا بتلك المدرسة، وهو أديب بالدرجة الأولى إذ أطلق عليه لقب عميد الأدب العربي، عندما اقترح اسم الكتاب على مصطفى في ذلك الوقت (للمزيد حول مدرسة الإحياء والبعث في الشعر العربي الحديث انظر: الدسوقي (١٩٧٣) وهيكل (١٩٩٤) وهدارة (١٩٩٠).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا المنهاج والقائمين عليه: أما التلميذ فقد بذل الجهد وأعيا، ولم يبلغ من تعلم العربية أربا، وأما أصحاب المنهاج فقد رأوا أن يزيدوا في منهجهم ... فزادوا في هوامش كتبهم ما يكمل القواعد ويتمم الشروط – ثم تسللت هذه الزيادات إلى جوف الكتاب فضخم، وزاد المنهاج المفروض» (مصطفى، ص ١٤). ثم أصبح المنهج صعبا على استيعاب التلاميذ، فاضطر القائمون على التعليم إلى التخفيف منه، والحذف من مسائله وقواعده، ولكن المشكلة استمرت، والصعوبة زادت، فيعودون للتخفيف فيصبح كأنه تجميع على غير طريقة محكمة أو منهج واضح.

ثم يبدأ مصطفى في تبيان منهجه أو طريقته التي يدعو لها في تدريس النحو، وهو الاتجاه إلى القواعد نفسها، حيث كانت الجهود السابقة منصبة على أصول التعليم التي «اصطنعت اصطناعا بارعا» (ص ١٤)، إلا أن العلة التي تسبب صعوبة النحو وجفاءه، في نظره، هي القواعد نفسها، فلم يلتفت لها أحد من قبل. ومن هنا بدأ ينظر في تلك القواعد، وإلى الكيفية التي وضعت فيها، فلعل الصعوبة تكمن في وضع النحو وتدوين قواعده، ولعل العلاج يكون في أن يتغير منهج البحث النحوي للغة العربية. وهو يميز كذلك بين نوعين من القواعد: نوع لا تجد في تعليمه صعوبة وليس حوله خلاف كبير بين النحاة، كالعدد وأحكامه (يقصد المفرد والمثنى والجمع). أما النوع الثاني فهو الذي تكثر فيه آراء النحاة وخلافهم، ويصعب على التلاميذ، كالإعراب (رفع الاسم وجره ونصبه على سبيل المثال بحسب موقعه من الجملة).

وأخيرا، وبعد أن يفصل في التفريق بين هذين النوعين، يلخص فكرته حول «إحياء النحو»، إذ تتلخص في أنه تتبع علامات الإعراب باحثا عن معانيها، فاهتدى إلى رأيه في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ذلك، ولخصه في ثلاثة أمور:

١. الرفع علم الإسناد.

٢. الجر علم الإضافة.

٣. الفتحة ليست بعلم على إعراب، فهي خفيفة مستحبة، تصلح لأن تختم بها الكلمات كما سار العرب على ذلك في منهجهم.

٤. لا تخرج علامات الإعراب في الاسم عن هذا إلا في مواضع معينة.

وقد تتبع كل ذلك في أبواب النحو بابا بابا، فوجدها لا تخرج عن ذلك. ثم تتبع ذلك في التنوين أيضا والممنوع من الصرف، فوجد أن هناك قواعد مضطردة أيضا يمكن أن ييسر إيضاحها تلك الأبواب للتلاميذ (مصطفى، ١٩٣٧: ١٦).

وليس هنا مقام التفصيل في هذه القواعد، ولكن الهدف هو إيراد تصور عام عما يرمي إليه مصطفى من وراء إحياء النحو الذي سار عليه في كتابه، فهو أعاد النظر في قواعد النحو ليبقي على السهل منها، في نظره، ثم يحاول أن يهذب بقية القواعد ويختار منها ما يناسب وجهة نظره في الإعراب. وليس من أهداف البحث التفصيل في ذلك، فيمكن الرجوع إليه في الكتاب، وإنما القصد أن يتضح مفهوم مصطفى لمعنى «إحياء النحو»، وهو إعادة النظر في القواعد وتشذيبها وتهذيبها، كي تكون مناسبة لفهم التلاميذ وللاستعمال اللغوي بغض النظر عن موقع التدريس في ذلك، وهو ما سيتضح في الأقسام التالية من هذا البحث عند التعرض لمعنى التعلم الضمني والصريح.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما القسم التالي فيتمحور حول مثال آخر على الجهود في تجديد النحو، وهو ما قام به ضيف عند تحقيقه لكتاب «الرد على النحاة» لابن مضاء القرطبي (١٩٤٧)، وهو من علماء القرن الخامس الهجري في الأندلس. حيث ستقدم بإيجاز وجهة نظر ابن مضاء القرطبي في ذلك، وهي التي قامت عليها فكرة ضيف في تجديد النحو، والتي ستستعرض لاحقا.

- **تجديد النحو عند شوقي ضيف**

كان لضيف جهود واضحة في محاولات تجديد النحو في القرن العشرين، حيث كان له الفضل في إخراج كتاب من كتب التراث للطباعة يتعلق بالموضوع نفسه. وهذا الكتاب هو «الرد على النحاة» لابن مضاء القرطبي، وهو قاضي القضاة في القرن الخامس الهجري في دولة الموحدين في المغرب والأندلس في ذلك الوقت. وقد كتب كتابا في صعوبة البحث النحوي والطرق التي توصل لها النحاة في تناول اللغة العربية، والتي أدت في وجهة نظره إلى الغوص في مسائل بحثية وجدلية وخلافية لا طائل من ورائها. وقد حقق ضيف هذا الكتاب وخرج مطبوعا في عام ١٩٤٧م في طبعته الأولى. وكان لضيف تفكير في الاتجاه نفسه، أي صعوبة النحو والبحث فيه، حيث كان يجد تلك الشكوى المريرة من النحو ودرسه لدى التلاميذ والطلاب والباحثين والمختصين. ولأجل ذلك وضع في بداية التحقيق قسما مستقلا عن كتاب ابن مضاء يقدم فيه للكتاب ومؤلفه، ثم لوجهة نظره في مسألة تجديد النحو. وكان اسم هذا القسم «مدخل إلى كتاب الرد على النحاة»، حيث أورد فيه نبذة وافية عن الكتاب ومؤلفه والعصر الذي ألف فيه، ثم عن الدوافع وراء تأليف ابن مضاء لهذا الكتاب، وهي دوافع علمية في ظاهرها لكنها تنطلق من منطلقات مذهبية دينية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولا بد هنا من إلقاء الضوء على كلا الجانبين: كتاب ابن مضاء القرطبي وآرائه في الرد على النحاة، وآراء ضيف في تجديد النحو. وهو ما سيستعرض بشكل عام في هذا القسم.

- **«الرد على النحاة» لابن مضاء القرطبي (١٩٤٧)**

وقد صدر هذا الكتاب في طبعتين: الأولى في ١٩٤٧م، والثانية في ١٩٨٢م متزامنة مع كتاب آخر لضيف بعنوان «تجديد النحو» صدر في عام ١٩٨٢م، وكتاب ثالث له أيضا في المجال نفسه بعنوان «تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده» صدر لاحقا في عام ١٩٨٦م. ومن المهم الإشارة إلى تاريخ طبعتي الكتاب (الرد على النحاة) نظرا لأن اتجاه تجديد النحو استمر في التنامي والازدياد لدى العلماء والباحثين تفصيلا وشرحا مما دعا ضيفا لإصدار كتاب مستقل حول الموضوع نفسه بعد خمسة وثلاثين عاما بعد أن كان مكتفيا بالمدخل الذي وضعه في مقدمة تحقيقه لكتاب ابن مضاء القرطبي المذكور سابقا.

وقد كانت ثورة ابن مضاء القرطبي على النحو العربي، كما يصفها ضيف، تابعة لثورة الفقهاء الأندلسيين في دولة الموحدين على الفقه الإسلامي وما شرّعوا فيه. وكان محور ثورة ابن مضاء القرطبي على نظرية العامل بالتحديد، وهي نظرية أحالت معظم جوانب النحو العربي إلى عقد ومسائل صعبة على الفهم والدرس (ابن مضاء القرطبي، ١٩٤٧: ب).

وكانت دولة الموحدين منحازة إلى المذهب الظاهري، حيث كان اهتمام مؤسسيها بالعلم اهتماما كبيرا تمثل في الاتصال بالعلماء ورعايتهم، والإنفاق عليهم. وكان اهتمامهم منصبا بصفة أساسية على علوم الشريعة الإسلامية، وعلوم اللغة العربية والفلسفة وغيرها. ووصل الأمر ببعض خلفاء هذه الدولة إلى أن منعوا العمل بالمذاهب الأربعة في المغرب

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والأندلس، وأمروا بتخفف الفقه الإسلامي من الفروع، والنأي عن تقليد الأئمة المجتهدين السابقين لعصرهم من أئمة المذاهب الأربعة وغيرهم. حتى إن أمير المؤمنين يعقوب بن يوسف بن عبدالمؤمن بن تومرت، الذي حكم في الفترة من (٥٨٠-٥٩٥هـ) أمر بعدم تقليد أئمة المشرق، وألزم الناس بالعودة إلى الأصلين القرآن والسنة فقط وترك ما عداهما من كتب الفقه حتى وصل به الأمر إلى حرق كتب المذاهب الأربعة (ابن مضاء القرطبي، ص ٧). فهذا العصر كان عصر ثورة على المشرق، وما صاحبه من تفريعات وشروح في الفقه وفروعه.

وقد أظهر هذا الخليفة ما كان يضمره سابقوه من الخلفاء (أبوه وجده)، إذ كان مقصده محو مذهب مالك من المغرب بكامله، والاستغناء عنه بالرجوع إلى ظاهر الكتاب والسنة فقط دون غيرهما. ومن هنا جاءت فكرة كتاب «الرد على النحاة»، وهي أن تُرد آراء النحويين وشروحاتهم المتعلقة بفروع النحو، والإبقاء على الأصول فقط، أي القواعد النحوية التي تؤدي إلى تقويم اللسان واستقامة الكلام. وأما الكلام عن المؤلف نفسه فليس هذا البحث موضعا لذلك، إذ إن الهدف هو عرض آراء ابن مضاء القرطبي في كتابه كي يتضح المصدر الذي كان له أثر كبير على ضيف في تفكيره في تيسير النحو، مما جعله يضع مدخلا للكتاب يشرح فيه ذلك، ثم يضع كتابا كاملا تحت عنوان «تجديد النحو» بعد ذلك بخمسة وثلاثين عاما، أي في عام ١٩٨٢م.[٣]

وقد دارت آراء ابن مضاء القرطبي حول نظرته في تجديد البحث النحوي في أربعة أمور:

٣- للمزيد عن ابن مضاء القرطبي وعصره: ينظر مدخل إلى كتاب الرد على النحاة لضيف في مقدمة تحقيق الكتاب في طبعتيه الأولى والثانية (١٩٤٧، ١٩٨٢)، وكذلك بعض كتب التاريخ التي تطرقت إلى ابن مضاء القرطبي مثل كتاب نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب للتلمساني (١٩٨٨)، وكتاب المعجب في تلخيص أخبار المغرب للمراكشي (١٩٤٩)، وكتاب وفيات الأعيان لابن خلكان (١٩٧٢).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلغاء نظرية العامل، وإلغاء العلل الثواني والثوالث، وإلغاء القياس، وإلغاء التمارين غير العملية. وليس من أهداف البحث هنا الخوض في تفاصيل هذه الأمور الأربعة، فالهدف هو تبيان أن اتجاه تجديد النحو في القرن العشرين لم يكن وليد صدفة، بل له جذوره في التراث النحوي العربي، وبالتالي كان له أثره في الدرس النحوي العربي في القرن العشرين وما بعده. ومن هنا كانت نظرات ضيف في تجديد النحو مهمة في سياقها، إذ إنها توضح كيف كانت مُعينة في محاولة تيسير البحث النحوي، وبالتالي تيسير تدريسه فيما كان يُظن أنه نافع للتلاميذ وطلاب الجامعات على حد سواء. وستُستعرض آراء ضيف بإيجاز في القسم التالي.

- **رأي ضيف في تجديد النحو**

يضيف ضيف آراءه بعد أن استعرض ملابسات تأليف كتاب «الرد على النحاة» واستعرض كذلك حياة مؤلفه وآراءه استعراضا وافيا، لينتقل بعد ذلك إلى عرض آرائه في عنوان فرعي «حاجة النحو إلى تصنيف جديد» (ابن مضاء القرطبي، ١٩٤٧: ٤٧). فينطلق أولا في اتجاهه في تجديد النحو من وجوب الانصراف عن نظرية العامل، كما نادى بذلك ابن مضاء، فيقول: «هذا هو الأصل الأول الذي ينبغي أن نتكئ عليه في تصنيف النحو تصنيفا جديدا، فنحن في هذا التصنيف الجديد لن نعنى بالعوامل، ولا بما يتصل بتقسيم النحاة لها بين عوامل قوية وضعيفة، وإعطاء الأولى ميزات تتفوق بها على الثانية، فالحرف مثلا، وهو عامل ضعيف في رأيهم، نجده حين يعمل يقيمون عليه شروطا ومراصد كثير، كشروطهم المعروفة في إعمال ما ولا الحجازيتين، وإعمال حروف نصب المضارع، وحتى حروف الجر، أو كما نسميها حروف الإضافة، يشترطون فيها أن تتكرر حين تعمل في اسمين متعاطفين، وأن تتصل بمعمولها. وهذا كله سنحذفه من النحو، وأيضا سنحذف شروط

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العوامل الأخرى ما دمنا لا نجد حاجة لغوية صحيحة تلزمنا إياها» (ابن مضاء القرطبي، ١٩٤٧: ٥٠-٥١).

ففي هذه النقل من كلام ضيف، يوضح المقصود من وراء إلغاء نظرية العامل؛ أي إلغاء الاشتراطات التي يذكرها النحاة في كتبهم، ثم انتقلت إلى كثير من الكتب التعليمية في المدراس والجامعات، حول عمل بعض الأدوات أو الحروف أو غيرها، حتى وصل الأمر إلى وضع شروط لعمل حروف الجر كما ورد في النص المقتبس. وسيؤدي هذا بالطبع إلى إعادة تصنيف أبواب النحو تصنيفا جديدا لا يقوم على نظرية العامل التي أخذ بها النحاة القدماء والمحدثون، ولكن يقوم على «المجانسة بحيث تُجمع في الباب الواحد أحواله المختلفة، فباب مثل باب الفعل المضارع تجمع فيه الأحوال المتشابهة له من مثل نصب الفعل وتسكينه. وإن مجرد جمعنا لمثل ذلك ليجعلنا نلتفت إلى أن الفعل المضارع المتصل بنون التوكيد ينبغي أن لا نعتبره مبنيا، وإنما نعتبره منصوبا، حتى نجانس بين حالة نصب المضارع، حين تسبقه النواصب، وحين تتصل به نون التوكيد، أو نعتبره في الحالين مبنيا، حتى يتم التنسيق في الباب» (ص ٥٢-٥٣). وعلى هذا يمضي ضيف في التفصيل والتمثيل في توضيح ما يرمي إليه من الحاجة إلى نحو جديد. فيتضح من هذا أن المقصود بالنحو الجديد هو طريقة تناول النحاة لأبواب النحو، فما كان يعتبر مبنيا ربما نعتبره معربا، وما كان منصوبا يتحول ليكون ساكنا، وهكذا. ثم ينتقل ضيف إلى عنوان فرعي آخر يتناول منع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات، ويسميه الأصل الثاني من أصول تجديد النحو. ويربط بين ما يراه في ذلك وبين آراء ابن مضاء القرطبي في هذا القسم ليخلص بأن المحصلة النهائية لتطبيق هذا العمل سيؤدي إلى التخلص من ثلاثة أشياء: إضمار المعمولات، وحذف العوامل، وبيان محل

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجمل والمفردات. (ص ٦١).

ولا يتسع المجال للتفصيل في هذه الأشياء الثلاثة، فهي مبسوطة في كتب النحو العلمية والتعليمية، كما هي عند ضيف (١٩٨٢) وابن مضاء القرطبي (١٩٤٧)، غير أن المقصود أن تتضح الفكرة التي يرمي إليها ضيف من وراء تجديد النحو، وهي شبيهة إلى حد كبير بفكرة مصطفى (١٩٣٧) التي استعرضت من قبل. وتتلخص هذه الفكرة في التخلص من الإعراب بمعناه العام، وعدم إلزام الطلاب والتلاميذ به وبمسائله وقضاياه التي أثقلت كواهلهم، وأثقلت كواهل الأساتذة والمعلمين قبلهم. وهم يريدون من وراء هذه الفكرة أن التخلص من الإعراب المفصل عن طريق التخلص من نظرية العامل والتأويل والتقدير وما إليها من أحوال فصّل فيها النحاة في كتبهم سيؤدي إلى إعادة تصنيف النحو تصنيفا جديدا بأبواب جديدة، ستؤدي بالتالي إلى تيسيره وجعله محببا قريبا من الدارسين والباحثين على حد سواء.

وبعد هذا الاستعراض الموجز لآراء المنادين باتجاه تجديد النحو، ربما كان من المفيد مقارنة هذا الاتجاه باتجاه آخر ظهر في الفترة نفسها (القرن العشرين) في الغرب، وهو اتجاه التعلم الضمني والصريح. وهو ما سيتضمنه القسم التالي من هذا البحث.

ثانيا: تدريس النحو: المفهوم

يقصد هنا بتدريس النحو في هذا البحث الاتجاه اللغوي الغربي الذي يدعو إلى النظر إلى القواعد اللغوية (ومنها القواعد النحوية) على أنها تنقسم إلى قسمين عند التعلم اللغوي: القواعد الضمنية، ويحدث تعلمها ضمنيا، والقواعد الصريحة، ويحدث تعلمها صريحا، ومن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هنا سيُقتصر في هذا البحث على استخدام التعلم الضمني والتعلم الصريح للدلالة على ما قصد من استخدام مصطلح «تدريس النحو» في ثنايا هذا البحث. ومقارنة هذا الاتجاه باتجاه تجديد النحو الذي استعرض سابقا هي مقارنة مفيدة لأنها ستقدم طريقة أخرى في النظر للقواعد اللغوية (ومنها النحوية) بصفة عامة عند تحويلها من قواعد علمية إلى قواعد تعليمية، أو بعبارة أخرى، عند تحويلها من بحث علمي نظري يتطرق إلى الوصف والتعليل والتفسير والتأويل إلى قواعد تعليمية تساعد في تعلم اللغة.

ويتناول هذا الاتجاه القواعد اللغوية من ناحية ما المناسب أن يقدم منها بشكل صريح، وما المناسب أن يقدم منها بشكل ضمني للطلاب والتلاميذ. ثم يتطرق هذا الاتجاه إلى النظر في المقارنة بين ما يحدث في اللغة الأولى من تعلم القواعد اللغوية وما يحدث في اللغة الثانية. وقد ظهر هذا الاتجاه عند تناول اللغتين الأولى والثانية. فيكاد يحصل شبه اتفاق بين العلماء على أن التعلم الضمني هو ما يحدث عند اكتساب (تعلم) اللغة الأولى، بينما هناك اختلاف بينهم إلى أي مدى يدخل التعلم الضمني في تعلم اللغة الثانية، وإلى أي مدى أيضا يدخل التعلم الصريح في ذلك (الشويرخ، ٢٠١٧: ٣٩-٤٠).

والتعلم الضمني يقصد به أن يتم تعلم اللغة بطريقة طبيعية لا شعورية، بحيث يقوم الذهن بتخزين المعلومات اللغوية، أو القواعد النحوية في هذه الحالة، لإمكانية استخدامها فيما بعد بطريقة عفوية طبيعية (ن. إليس N. Ellis ، 1994). ويشير الشويرخ (٢٠١٧) إلى مظهرين من مظاهر التعلم الضمني أساسيين هما: أنه تعلم آلي سريع، والثاني أنه عندما يتم فإنه يتم على نحو لا شعوري (ص ٤٠). كما يشير ن. إليس (١٩٩٤) إلى أنه تعلم ترابطي، أي يقوم ذهن المتعلم باستخلاص القواعد اللغوية من المدخل اللغوي أولا، ثم يقوم

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بتطويرها ثانيا في سبيل الوصول إليها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة، وبالتالي الوصول إلى المرحلة الأخيرة من إتقان اللغة كالمتحدثين الأصليين (أو قريبا منهم).

ومن المهم هنا الإشارة إلى أن تعلم اللغة الثانية هو مشابه لاكتساب (تعلم) اللغة الأولى، وأن للتعلم الضمني دورا بارزا هنا كما هو في تعلم اللغة الأولى. ومن أبرز من يرى أن تعلم اللغة الثانية ينبغي أن يتم عن طريق التعلم الضمني هو كراشن (١٩٨١، ١٩٨٢)، حيث يفرق بين الاكتساب والتعلم، ويرى أن ما يتم في الفصول الدراسية هو تعلم صريح، بينما ينبغي أن يكون تعلما ضمنيا إذا ما أريد لعملية التعلم اللغوي أن تحدث بنجاح.

وعلى الجانب الآخر، هناك مناداة بأهمية التعلم الصريح، على الرغم من أن بعض من ينادون بالتعلم الضمني، يرون أن التعلم الصريح لا يتجاوز النواحي التي تظهر على السطح لدى متعلم اللغة، ولا تمتد إلى القدرة اللغوية التي تشكل الأساس الذي تقوم عليه عملية نجاح تعلم اللغة في رأيهم (كراشن، ١٩٨٥، ١٩٩٢). لكن رغم ذلك، هناك من ينادي بأن التعلم الصريح على القدر نفسه من أهمية القدرة اللغوية (أو التعرض للمدخل اللغوي)، فيرون أن التعرض الطبيعي للغة لا يمكن أن يصل وحده بالمتعلم إلى مستوى القدرة اللغوية التي تكون لدى المتحدثين الأصليين باللغة، وبالتالي فإن حاجتهم إلى تعلم القواعد اللغوية تعلما صريحا (أي داخل قاعات الدراسة) حاجة حقيقية وملحة في سبيل مساعدتهم في النجاح في إتقان اللغة (سواين (Swain، 1985، 1993. وربما أدى ذلك، أي عدم الاعتماد على التعلم الصريح، إلى ما يعرف في الدراسات اللغوية الحديثة بالتحجرfossilization ، وهو ألا يتطور متعلم اللغة عما وصل إليه في مرحلة ما، في زمن ما من رحلة تعلمه اللغوية (العصيلي، ١٤٢٦).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أجريت دراسات متعددة حول أثر التعلم الصريح في عملية تعلم اللغة، فوجدت نتائج تؤيد هذا التوجه تأييدا يبين أهميته في هذا الجانب. فقد أظهرت كثير من الأبحاث في هذا الجانب أن التعلم الصريح من خلال التركيز على القواعد النحوية والصيغ المتعددة في أبواب مختلفة من اللغة ستؤدي بلا شك إلى تطور تعلم اللغة ونجاح متعلميها في استعمالها (سبادا ولايتبون Spada & Lightbown، 1993؛ لايتبون وبينمان، ١٩٩٣؛ ر. شميدت، ١٩٩٠، ١٩٩٣، ١٩٩٤، ١٩٩٥، ٢٠٠١). وتوكد هذه الدراسات التي أجريت في أهمية التعلم الصريح أنه من الضروري عدم الاعتماد على القدرة اللغوية فقط (أي تعرض المتعلم للغة الهدف)، وإنما ينبغي الاعتماد كذلك على التدريس المباشر للغة، والتركيز على الصيغ اللغوية المستهدفة، أو ما يمكن أن نسميه بتدريس اللغة بصفة عامة، وتدريس النحو بصفة خاصة الذي يعد من أهم مكونات تدريس اللغة (لمزيد من التفصيل، انظر الشويرخ، ٢٠١٧).

وليس الهدف من هذا الاستعراض للتعلم الضمني والتعلم الصريح التفصيل في إيجابيات كل منهما، وإنما الهدف توضيح أهمية تدريس النحو، وأنه مكون أساسي من مكونات تعلم اللغة الذي ينبغي الالتفات إليه، وأن النحو يمكن أن يُكتسب عن طريق التعلم الضمني (القدرة اللغوية والمدخل اللغوي) الذي يعني التعرض الطبيعي للغة تعرضا كافيا؛ بالإضافة إلى تدريسه تدريسا صريحا مباشرا. ومن خلال هذين الطريقين يمكن الوصول إلى النجاح في استعمال اللغة.

وسيكون هذا محور القسم التالي من هذا البحث، حيث ستتم المقارنة بين ما وصل إليه اتجاه تجديد النحو، واتجاه تدريس النحو (التعلم الضمني والتعلم الصريح) من نتائج،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وذلك عند مناقشة تلك النتائج في ضوء ما أُستعرض سابقا.

ثالثا: المناقشة

إن النتائج التي آلت إليها دراسات كلا الفريقين المنادين بتجديد النحو العربي، والمنادين بتدريس النحو في السياق الغربي توضح أن الهدف النهائي لكلا الفريقين كان تقديم أفضل السبل لمتعلمي اللغة كي يصلوا إلى تعلم ناجح يؤدي إلى استعمال اللغة استعمالا صحيحا خاليا من الأخطاء على المستويات المختلفة: لغويا وتداوليا ودلاليا. ولعل ما يهم هذا البحث هنا الجانب النحوي اللغوي من تعلم اللغة. وهو جانب كان، ومازال، يؤرق كثيرا من المهتمين بتعليم اللغات بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة.

فأما في اتجاه تجديد النحو الذي استعرض سابقا، فنجد أن المنادين بتجديد النحو اتجهوا إلى ما كان سائدا في ذلك الوقت من كتب تعليمية تركز تركيزا كبيرا على تعليم القواعد النحوية، بل وتفصل في تلك القواعد بشروح وحواشٍ، كان يعتقد أنها ستعين المتعلمين على إتقان اللغة، على اختلاف مستويات تقديم تلك القواعد بين التعليم العام والتعليم الجامعي. فكانت الحلول من وجهة نظرهم أن يحذفوا تلك الشروح والحواشي، بل أن يبدّلوا في بعض المصطلحات التي كانت تستخدم في كتب النحو، فنادوا بالتخفيف من الإعراب، وبالتخفيف من التقدير والتأويل والتفسير، كما نادوا بإسقاط نظرية العامل أيضا؛ كل ذلك كي يقدموا النحو بطريقة مختلفة، ظنا منهم أن ذلك سيؤدي إلى تحقيق المأمول من إتقان التلاميذ والطلاب اللغة العربية. أما النتائج فكانت مختلفة عما كان يُرمى إليه. فبعد ما يقرب من نصف قرن من المناداة بإحياء النحو على يد مصطفى (١٩٣٧) وعلى مناداة ضيف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالدعوة إلى نحو جديد في تحقيقه لكتاب ابن مضاء القرطبي (١٩٤٧)، نجد أن صعوبة النحو استمرت ولم تتقلص، وأن الحاجة ما زالت ماسة إلى «تجديد النحو» والتفصيل فيه مرة أخرى. فنجد أن ضيفا أصدر كتابا مستقلا يفصل فيه رأيه الذي عرضه موجزا في «المدخل إلى كتاب الرد على النحاة» في تحقيقه لذلك الكتاب. وكان عنوان هذا الكتاب «تجديد النحو» وأصدره عام ١٩٨٢، أي بعد خمسة وثلاثين سنة من صدور تحقيق كتاب ابن مضاء القرطبي.

ولعل في ذلك ما يدل على أن الدعوة إلى إحياء النحو أو تجديده كانت تحتاج إلى شيء آخر يساندها، أو يسير جنبا إلى جنب معها، وهو الدعوة إلى تدريس النحو، وليس تجديده. فتجديد النحو مطلوب بمعنى أن نفرق بين النحو التعليمي والنحو العلمي، فالنحو العلمي هو ما يمكن أن يتضمن ما نادى كل من مصطفى وضيف بحذفه والتخفف منه عند تدريس النحو في المدارس والجامعات، من شروح وتفصيل وعلل وتمارين عقلية. أما النحو التعليمي فله أسسه التي يمكن يتضمن قواعد مختارة تقوم على الشيوع والاستعمال والحاجة وغيرها (الشريوفي، ١٩٩٨؛ طعيمة، ١٩٨٦؛ الناقة، ١٩٨٥). فمثلا يمكن أن تعد المصطلحات المستعملة في النحو كالرفع والفتح والجر وغيرها من حالات الإعراب، وما يلحقها من تعليل وتفسير وتأويل وتقدير، مما يدخل في النحو العلمي، أما استعمال الاسم مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا بحسب موقعه من الكلام، فهو مما يمكن أن يعد من النحو التعليمي الذي يتم عن طريق التعرض للغة أولا، ثم تدريس اللغة في الفصول الدراسية ثانيا.

وربما يفهم من هذه الدعوة إلى تجديد النحو للمتعلمين المتكلمين الأصليين باللغة العربية أن اللغة العربية (الفصحى بالطبع) لم تعد لغة أولى لأولئك المتعلمين. ويمكن أن نستخلص ذلك من أن العلماء الذين ينادون بالتعلم الضمني والتعلم الصريح لديهم شبه اتفاق على أن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعلم اللغة الأولى يتم عن طريق التعلم الضمني من خلال التعرض للغة الهدف، فلا حاجة لهم إلى دراسة اللغة دراسة تعلم وإتقان، وبما أن هناك معوقات لدى المتكلمين باللغة العربية في إتقان تلك اللغة، فإن الحاجة إلى نحو جديد ربما لا يؤدي إلى نتائج أفضل مما سبق.

ورغم اتفاق العلماء في التعلم الضمني والتعلم الصريح على الحاجة إلى القدرة اللغوية التي تكتسب من خلال المدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية، إلا أن اختلافهم كان حول حاجة المتعلمين إلى التعلم الصريح للقواعد النحوية والصيغ اللغوية وهل تكفي القدرة اللغوية الطبيعية أم لا. وهذا يقود إلى أن نعامل اللغة العربية لغة أولى معاملة شبيهة باللغة الثانية من ناحية تدريس النحو، فينبغي أن تجرى الدراسات والأبحاث حول ما نحتاجه من قواعد نحوية، وما هو شائع منها، ودراسات مقابلة بين اللهجات العربية واللغة العربية الفصحى، وغيرها من الدراسات في اللسانيات النظرية والتطبيقية والنفسية والاجتماعية، ليتم تدريس النحو، من خلال تدريس اللغة بمهاراتها وعناصرها الأخرى.

وذلك مشابه لما حدث، ويحدث في تعليم اللغات الأخرى، كالإنجليزية مثلا، حيث أجريت الدراسات العديدة في جوانب مختلفة، كان من ضمنها ما تطرق إليه هذا البحث من التعلم الضمني والتعلم الصريح، حيث إن هذه الدراسات والأبحاث اللسانية (النظرية والتطبيقية)، بالإضافة إلى الجانب التربوي التعليمي، مهمة في تعلم اللغة من حيث إنها تحدد الطريقة التي تقدم بها اللغة داخل القاعات الدراسية، مما يؤدي إلى تحسن عملية التعلم وتطويرها وصولا إلى المأمول منها.

كما أن الدعوة إلى تجديد النحو قاد إلى كثير من الدراسات والأبحاث في النقاش حول هل هناك حاجة إلى تجديد النحو أم لا. فقد صدرت منذ صدور كتاب مصطفى (١٩٣٧)

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتحقيق ضيف لكتاب ابن مضاء القرطبي (١٩٤٧)، ثم إصداره كتابيه في هذا السياق (١٩٨٢، ١٩٨٦) العديدُ من الكتب والدراسات ورسائل الماجستير والدكتوراه حول هذا الموضوع بين مؤيدة ومعارضة، وموضحة ومفصلة (البسامي، ٢٠١٨؛ صاري، ٢٠٠١، ٢٠٠٥؛ عصيدة، ٢٠٠٦؛ شاهين، ١٩٨٩؛ الطيب، ٢٠١٩؛ بن محمد، ٢٠١١؛ مبارك، ٢٠١٩). وقد كان معظم هذه الدراسات تدور في فلك الدعوة الأولى التي أطلقها مصطفى وضيف في منتصف القرن العشرين، لكن لم تكن هناك دراسات تقوم على البحث اللغوي المعمق في جوانب القواعد اللغوية ليدرَّس النحو تدريسا جديدا يؤدي إلى إتقان اللغة العربية وذلك باستعمال الجوانب التعليمية والتربوية المتعلقة بعملية التعليم بصفة عامة.

وعلى الجانب الآخر، نجد أن المدرسة اللسانية التطبيقية الغربية نظرت إلى تدريس النحو نظرة أخرى أدت بها إلى مزيد من الدراسات والأبحاث في مستويات تعليم اللغة المختلفة، وخاصة المستوى اللغوي التعليمي، مما أدى إلى الوصول إلى نتائج مختلفة في عملية تعليم اللغة الثانية، تنظر إلى ما يمكن أن يعلم من القواعد النحوية بشكل ضمني مثلا، وما يحتاج إلى التعلم الصريح، ومن ذلك حصل تتبعٌ لتعلم القواعد النحوية في جميع مراحل التعلم، من المرحلة المبتدئة إلى المرحلة المتوسطة وصولا إلى المرحلة المتقدمة في التعلم النظامي والطبيعي (انظر مثلا: لينزنج Lenzing، 2013؛ وايت Whit، 2003)، مما أدى إلى معرفة أكبر بهذا الجانب من التعلم اللغوي، أدى إلى انعكاسات مختلفة في المجال التربوي والتعليم النظامي فيما بعد٤. وربما هذا ما يمكن أن يطبق من دراسات وأبحاث على تعليم اللغة العربية وتعلمها لتصل إلى نتائج مرضية لدى المهتمين والمتخصصين.

٤- يندرج في هذا الجانب كثير من دراسات اكتساب وتعلم اللغة الثانية التي ظهرت منذ العقد السابع من القرن العشرين وحتى اليوم. وقد تنوعت كثير من الدراسات بمدارسها اللسانية المختلفة كالسلوكية والتوليدية وغيرها (انظر على سبيل المثال: الحمد، ٢٠٠٩، ٢٠١٤؛ هوكنز، ٢٠٠١، ٢٠١٩).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعا: الخاتمة والتوصيات

كان الهدف من هذا البحث المقارنة بين اتجاهين علميين في تناول النحو: أحدهما يدعو إلى تجديد النحو، والآخر يدعو إلى تدريسه ظهرا في القرن العشرين. فالأول هو اتجاه تجديد النحو، وقام على يد مصطفى (١٩٣٧) وضيف في تحقيقه لكتاب الرد على النحاة (ابن مضاء القرطبي، ١٩٤٧)، والآخر هو اتجاه التعلم الضمني والصريح للغة، وهو اتجاه ظهر من توجه اللسانيات التطبيقية التي ظهرت في خمسينات القرن العشرين (ن. شميدت وروجرز Rodgers، 2020؛ ديفيس Davies، 2007)، وهذان الاتجاهان، وإن كانا مختلفين في السياق والزمن، إلا أنهما متفقان في الغرض الذي ينشدان الوصول إليه: وهو الوصول إلى أفضل طريقة تجعل المتعلمين يتقنون النحو، وبالتالي يتقنون اللغة. وقد توصل البحث إلى أن الجهود التي بذلت في محاولة إصلاح تعليم النحو في اللغة العربية في ذلك الوقت كانت جهودا مباركة ومخلصة بلا شك، لكنها كانت تحتاج إلى مزيد من البحث والدرس للبناء عليها ولتوجيهها توجيها يجعل من تعلم النحو، وبالتالي تعلم اللغة العربية تعلما ناجحا ومؤديا للغرض المبتغى من ورائه.

وفي الجانب الآخر، كانت المدرسة اللسانية التطبيقية الغربية أكثر تحديدا في المساهمة في تدريس النحو، أو تدريس اللغة بشكل عام. فقد كان اتجاه التعلم الضمني والتعلم الصريح منبثقا من النشاط اللساني النظري والتطبيقي الذي كان سائدا في ذلك الوقت، خاصة عند ظهور المدرسة التوليدية في اللسانيات النظرية في خمسينات القرن العشرين بعد أن سادت المدرسة السلوكية في تعلم اللغة قبل ذلك (كبة، ١٩٩٧؛ الحمد، ٢٠٠٩، ٢٠١٦). وكانت

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتيجة هذه الأفكار دراسات وأبحاث عديدة في تدريس النحو وما ينبغي تدريسه من القواعد النحوية، وما ينبغي تركه للاكتساب الطبيعي، أو القدرة اللغوية التي لها دور مهم في عملية تعلم اللغة.

ولعل من أهم التوصيات التي تندرج في هذا السياق من الاهتمام بتدريس النحو في اللغة العربية ما يلي:

١. النحو جزء مهم من عملية تعلم اللغة وتعليمها، وبالتالي ينبغي الاهتمام به كأي عنصر آخر من عناصر اللغة العربية.

٢. إن الدعوة إلى تجديد النحو كان لها ظروفها الزمنية والسياقية والعلمية الخاصة بها، وينبغي الاهتمام بهدفها، وهو أن يتقن التلاميذ في المدارس والطلاب في الجامعات اللغة العربية، بغض النظر عن الوسيلة التي اتبعت لتحقيق ذلك الهدف.

٣. ومرتبط بالتوصية السابقة، ينبغي أن ينصب الاهتمام على ما توصلت له الدراسات الحديثة في مجال اللسانيات النظرية والتطبيقية، خاصة بما يتعلق بأثر المدخل اللغوي في تعلم النحو، وأثر تدريس النحو أيضا في عملية نجاح عملية تعلم اللغة.

٤. كذلك ينبغي الاهتمام بدراسات التعلم الضمني والتعلم الصريح، وتطبيق هذه الدراسات على اللغة العربية في سياقها وشروطها العلمية المناسبة، مما سيؤدي إلى معرفة ما القواعد المناسب لها الاكتساب الطبيعي وما تلك المناسب لها التدريس، وبالتالي الوصول إلى النتائج المرجوة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. ومن التوصيات المهمة ضرورة التكامل بين المهتمين من تخصصات مختلفة، كالمختصين في النحو، واللسانيات النظرية، واللسانيات التطبيقية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، والمناهج وطرق تدريس اللغات (اللغة العربية بشكل خاص)، وغيرها من التخصصات ذات العلاقة. فهذا التكامل العلمي والمهني سيؤدي بلا شك إلى نتائج أفضل في عملية تدريس النحو، وبالتالي تيسيره (أو «تجديده»).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

ابن خلكان، أحمد بن محمد. (١٩٧٢). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر.

ابن مضاء القرطبي، أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن. (١٩٤٧). الرد على النحاة. تحقيق: شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف.

البسامي، حسين بن علي. (٢٠١٨). موقف المحدثين من حركة تيسير النحو العربي (وصف وتحليل) (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.

بن محمد، بن عودة بلقاسم. (٢٠١١). تيسير النحو عند تمام حسان في ضوء نظرية تضافر القرائن. مجلة الباحث. ١ (٢)، ٢٠٥-٢٣٢.

التلمساني، أحمد بن محمد المقري. (١٩٨٨). نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر.

حسان، تمام. (١٩٨١). اللغة العربية معناها ومبناها. مصر: دار الثقافة.

حمد، جمال محمد سعيد. (٢٠١٩). بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب الأسباب والحلول. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٥)، ١٠٦-١٢٥.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحمد، ماجد (مترجم). (٢٠٠٩). اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة. تأليف: سوزان جاس ولاري سيلنكر. الرياض: جامعة الملك سعود.

الحمد، ماجد. (٢٠١٤). اكتساب (أل) في العربية: دراسة تطبيقية. مجلة القراءة والمعرفة.، ١ (١٥٨)، ٢٤٣-٢٧١.

الحمد، ماجد. (٢٠١٦). نظرة أخرى في اكتساب اللغة عند في مقدمة ابن خلدون. عالم الكتب، ٣٧ (٣ - ٤)، ٢٩٥-٣١٢.

الدسوقي، عمر. (١٩٧٣). في الأدب الحديث. مصر: دار الفكر.

السليطي، ظبية سعيد. (٢٠٠٢). تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

شاهين، يوسف محمود. (١٩٨٩). محاولات التجديد في النحو اتجاهات وتفسيرا ونتائج (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشريوفي، عيسى. (١٩٩٨). اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها. المجلة العربية للتربية، ١٨ (٢)، ٤٢-٦٤.

الشويرخ، صالح بن ناصر. (٢٠١٧). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

صاري، محمد. (٢٠٠١). تيسير النحو، ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللغوية. ٣ (٢)، ١٤٤-١٨٣.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صاري، محمد. (٢٠٠٥). تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات. مجلة المجمع الجزائري للغة العربية. ١ (٢)، ١٨٩-٢٠٣.

ضيف، شوقي. (١٩٨٢). تجديد النحو. مصر: دار المعارف.

ضيف، شوقي. (١٩٨٦). تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده. مصر: دار المعارف.

طعيمة، رشدي. (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الطيب، زارب. (٢٠١٩). تيسير النحو العربي بين القدامى والمحدثين دراسة وصفية مقارنة – ابن مضاء وعباس حسن أنموذجين – (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر.

عصيدة، فادي صقر. (٢٠٠٦). جهود نحاة الأندلس في تيسير النحو العربي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (١٤٢٦هـ). التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. ١٧ (٣٣)، ٣٠١-٣٩٠.

كبة، زياد (مترجم). (١٩٩٧). مدارس اللسانيات: التسابق والتطور. تأليف: جفري سامسون. الرياض: جامعة الملك سعود.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مبارك، حسني. (٢٠١٩). تجديد النحو وتيسيره في تعليم القواعد العربية دراسة مقارنة بين آراء شوقي ضيف وإبراهيم مصطفى التجديدية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونيسيا.

المراكشي، عبد الواحد. (١٩٤٩).: المعجب في تلخيص أخبار المغرب. تحقيق: محمد سعيد العريان، ومحمد العربي العلمي. القاهرة: مطبعة الاستقامة.

مصطفى، إبراهيم. (١٩٣٧). إحياء النحو. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

الناقة، محمود. (١٩٨٥). تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة العربية للدراسات اللغوية.، ٣ (٢)، ٩-٥٥.

هدارة، محمد مصطفى. (١٩٩٠). دراسات في الأدب العربي الحديث. بيروت: دار العلوم العربية.

هيكل، أحمد. (١٩٩٤). تطور الأدب الحديث في مصر: من أوائل القرن التاسع عشر إلى قيام الحرب الكبرى الثانية. مصر: دار المعارف.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع الأجنبية

Davies, A. (2007). An Introduction to Applied Linguistics: from Practice to Theory. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ellis, N. (1993). Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. European Journal of Cognitive Psychology. 5, 289-318.

Hawkins, R. (2001). Second Language Syntax: A Generative Introduction. Oxford: Blackwell.

Hawkins, R. (2019). How Second Languages Are Learned: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1992). Formal Grammar Instruction: Another Educator Comments. TESOL Quarterly, 26 (2), 409-411.

Lenzing, A. (2013). The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition: The Multiple Constraints Hypothesis. Amsterdam: John Benjamins.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Lightbown, P. & Pienemann, M. (1993). Comments on Stephen D. Krashen's "Teaching Issues: Formal Grammar Instruction". TESOL Quarterly, 27 (4), 717-722.

Schmidt, N. and Rodgers, M. P. H. (2020). An Introduction to Applied Linguistics. New York: Routledge.

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics, 11, 129-158.

Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 206-226.

Schmidt, R. (1994). Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. AILA Review, 11, 11-26.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. R. Schmidt (Ed.), Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: University of Hawaii Press.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), Cognition and Second Language Instruction. New York: Cambridge University Press.

Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in the L2 classroom. Studies in Second Language Acquisition, 15 (2), 205-221.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Are Not Enough. The Canadian Modern Language Review, 50 (1), 158-164.

White, L. (2003). Second Language Acquisition and Universal Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية AAP في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية

د. نواف بن صالح السلمي،

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد بجامعة جدة

المستخلص:

استهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية(AAP) في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية للمتعلمين، وسعت للوصول إلى هدفها بتحديد قائمة الاحتياجات اللغوية الأكاديمية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وتعرّف درجة احتياجهم لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية عددها (٦٨) من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية الملتحقين ببرامج أكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد (٢٥) احتياجا لغويا أكاديميا، يحتاجها متعلم اللغة العربية لغة ثانية أثناء دراسته الأكاديمية، كما دلت النتائج على أن الاحتياجات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشفهية الأكاديمية هي الأكثر احتياجا وفقا لتقديرات عينة الدراسة بمتوسط عام (٢،٩١). وقد قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، يراعي قائمة الاحتياجات اللغوية الأكاديمية التي كشفت عنها الدراسة. كما انتهت الدراسة إلى جملة من التوصيات منها: الاستفادة من التصور المقترح الذي قدمته الدراسة الحالية، والبناء عليه في تبني مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ لتدريبهم على ما يتعلق بالمهارات والطرق والأساليب المناسبة لتدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية، بالإضافة إلى مجموعة من التوصيات بشأن الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، الاحتياجات اللغوية الأكاديمية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Applying the AAP in the Curricula of the students learning Arabic as a second language

Nawaf Saleh Alsulami,

Assistant professor of Arabic, Jeddah University Assistant Lecturer

Abstract:

The aim of this study is to present a suggestion to use the (AAP) in teaching Arabic as a second language. In doing so, the researcher analyzed the real academic language needs of the learners. He used the descriptive analytical method and applied it to a random sample consisting of (68) learners of Arabic as a second language enrolled in academic programs in universities in Saudi Arabia. The study identified (25) academic linguistic needs for a learner of Arabic as a second language. The academic verbal needs were most in need with an average of (2.91). Depending on the above needs, the study proposed a plan to apply in teaching Arabic as a second language. The plan included the content, teaching methods, activities and evaluation plans.

The study introduced a number of recommendations: (1) Applying the plan proposed by the current study in upcoming programs for teaching Arabic as a second language. (2) training teachers of Arabic as a second language on the skills and teaching methods suggested

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

by the study (3) methods used to determine the linguistic needs of learners should be diverse. diversities can lead us to real results. (4) determining the linguistic needs should be comprehensive; that is including all needs not just some. (5) doing future researches that can add to the current study and make it beneficial. This may include: (1) Evaluating learners' educational levels. (2) analysis of the curricula used in teaching in light of the language skills needed for university studies (3) Finally, determining the practices used by teachers of Arabic as a second language and testing their effectiveness in raising students' academic skills.

Keywords: Teaching Arabic for academic purposes, Academic language needs

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

تنقسم برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في معاهد ومؤسسات تعليم اللغة العربية في الجامعات بشكل عام إلى: برامج تعليم اللغة لأغراض عامةLanguage for General Purposes، وهي البرامج الموجهة إلى طلاب غير متجانسين في أهدافهم من تعلم اللغة، ولا في احتياجاتهم اللغوية الخاصة، وهناك البرامج الخاصة لأغراض محددةLanguage for Specific Purposes التي تقدم للطلاب متجانسي الأهداف، ومتشابهي الاحتياجات اللغوية. وفي ظل ذلك ركزت البرامج العامة على الاهتمام بتنمية قدرة الطالب في المهارات اللغوية الأساسية، وتغطية الاحتياجات اللغوية الواسعة للمتعلم، وكل ما له صلة بالمواقف اللغوية العامة دون اهتمام مقصود بالاحتياجات الخاصة بالمتعلم.

ويتم التركيز على الاحتياجات اللغوية الخاصة في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، كما في برنامج تعليم اللغة العربية لأغراض دبلوماسية، وأغراض طبية، وأغراض دينية بجامعة الملك سعود[١]، غير أن الواقع يؤكد بأن هناك احتياجات لغوية خاصة في ظاهرها، ولكنها في جوهرها احتياجات أساسية يكاد يشترك في أهمية دراستها جميع الطلاب، فالاحتياجات اللغوية الأكاديمية -تحديدا -هي مما يحتاج لها متعلم اللغة العربية لغة ثانية في دراسته الأساسية في برامج الإعداد، وأثناء دراسته الأكاديمية بعد تجاوزه للبرنامج العام، فأغلب من يأتي لدراسة اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة العربية، تكون لديه رغبة

١- أشار الدكتور محمد الفوزان في دراسته« واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في جامعة الملك سعود» إلى أن هذه الدورات تقام أحيانًا لا دائما، وبها مقررات قريبة من تعليم اللغة لأغراض أكاديمية مثل: لغة المكتبة والبحث، القراءة الأكاديمية، الكتاب الأكاديمي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمواصلة تعليمه الأكاديمي التخصصي (الطاهر،٢٠١١م)، كما يحتاجها أيضا لديمومة التعلم الذاتي، والاستفادة من مختلف المصادر والمراجع العلمية، وفهم اللغة في المجال الأكاديمي، واستعمالها في التواصل الشفهي الأكاديمي، وفي القراءة والكتابة الأكاديمية، ولا يكتسب الطالب هذه المهارات إلا من خلال تخطيط مقصود مبني على تحليل احتياجاته اللغوية، وتدريبه على استخدامها في تلك المواقف (Kasper,2000).

وإزاء هذا الواقع الذي يفصل بين هذين النوعين من برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، أغفلت كثير من المعاهد والمراكز المعنية بتعليم اللغة العربية لغة ثانية الاحتياجات اللغوية الخاصة، وركزت على الاحتياجات العامة، رغم الحاجة الكبيرة للاهتمام بالاحتياجات الخاصة، خصوصا الأكاديمية منها (الفوزان،٢٠١٣م)، وذلك بسبب ما أشارت إليه (عثمان،٢٠١٢م) و (بركات،٢٠١٣م) من أن عددا كبيرا من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يواجهون مشكلات كثيرة أثناء دراستهم في برامج الإعداد العامة، وفي دراستهم الأكاديمية اللاحقة؛ بسبب النقص في مهاراتهم اللغوية الأكاديمية، وعدم مراعاتها والاهتمام بها أثناء دراستهم في برامج الإعداد اللغوي، أدت هذه المشكلات ببعضهم إلى الانسحاب والفشل، وبالبعض الأخر إلى التأخير في إنجاز متطلبات الدراسة، مما يؤكد على ضرورة إيجاد جسر يؤهل الطلاب للتقدم في دراستهم الجامعية، وإنجازها بكل كفاءة واقتدار.

ويعد تمكين متعلم اللغة العربية لغة ثانية من مهارات اللغة الأكاديمية أمرًا ضروريًا؛ إذ أنها تمثل أحد احتياجاته اللازمة لنجاحه الدراسي بشكل عام، فهو يتعرض في البيئة الدراسية لمواقف تتطلب منه إجادة مهارات اللغة الأكاديمية، حيث يكلف بالاطلاع على مصادر ومراجع علمية تتجاوز في غالب الأحيان حدود الكتب المقررة، وكتابة مقالات وتقارير وأبحاث علمية، والاستماع إلى محاضرات تُلقى بسرعات متفاوتة، والمشاركة في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مناقشات علمية مع أساتذته وزملائه، ويتم ذلك كله على افتراض إجادة الطلبة لتلك المهارات المتطلبة في دراستهم الأكاديمية (أحمد،١٩٩٦م)؛ (الحموري،٢٠٠٢م) بينما واقع هذه المهارات سواء عند الطلاب، أو في المقررات التي يتم تدريسها في برامج الإعداد، يؤكد على أهمية الالتفات إلى هذه المهارات، ورعايتها بمزيد من الاهتمام والتركيز. (بركات، ٢٠١٣م).

مشكلة الدراسة:

في ظل الواقع الذي كشفت عنه الدراسات السابقة، والمتمثل في ضعف متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات اللغوية الأكاديمية، وقلة الاهتمام بتلك المهارات في البرامج والمقررات المقدمة لهم، وفي ظل ما أكدته الدراسات ذات العلاقة من أهمية هذه المهارات في رحلة نجاحهم وتميزهم العلمي، يؤكد كل ذلك على أهمية القيام بدراسة علمية لتحليل وتحديد الاحتياجات اللغوية الاكاديمية التي يحتاج إليها متعلم اللغة العربية لغة ثانية في مواقف الاتصال الأكاديمية، وتقديم تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

أسئلة الدراسة:

لمعالجة المشكلة البحثية التي تم تحديدها، تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في AAP في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ما الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟
- ما درجة احتياج متعلمي اللغة العربية لغة ثانية للاحتياجات اللغوية الأكاديمية؟
- ما مكونات التصور المقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في AAP في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد الاحتياجات اللغوية الاكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
٢. تحديد درجة احتياج متعلمي اللغة العربية لغة ثانية للاحتياجات اللغوية الأكاديمية.
٣. تقديم تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في AAP في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تستفيد من نتائج الدراسة الجهات التالية:

١. المسؤولون عن بناء وتصميم مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، حيث يؤمل أن ترفدهم الدراسة الحالية بقائمة الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي العربية لغة ثانية، وتقدم لهم تصورا مقترحا إجرائيا في كيفية توظيف مدخل تعليم العربية لأغراض أكاديمية، يمكن أن يساعدهم في الاهتمام بالاحتياجات اللغوية الأكاديمية عند تطوير أو تخطيط المناهج والمقررات اللغوية في برامج تعليم العربية لغة ثانية.
٢. معلمو العربية لغة ثانية، حيث يؤمل أن تزودهم الدراسة الحالية بقائمة الاحتياجات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغوية الأكاديمية المناسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية، وتقدم لهم تصورًا مقترحًا يمكن أن يساعدهم في تنمية تلك المهارات من خلال العملية التدريسية.

٣. الطلاب، حيث يمكن أن تفيدهم الدراسة في الاهتمام بإشباع احتياجاتهم اللغوية في المواقف الأكاديمية من خلال التركيز عليها أثناء عملية التعليم اللغوي.

٤. البحث العلمي، وذلك من خلال إثراء المواضيع البحثية المرتبطة بتعليم العربية لأغراض أكاديمية، من منطلقات وتوجهات جديدة، يؤمل أن تفتح نافذتها نتائج الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

١. التصور المقترح: إطار منهجي لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، مع الاستفادة من الموجهات والخبرات التي حفل بها الأدب السابق، ويشتمل التصور على الاحتياجات اللغوية الأكاديمية اللازم مراعاتها، وطرق معالجتها في المناهج والمقررات، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة لها.

٢. تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية: يقصد به تعليم اللغة المرتبط بأغراض الدراسة، من خلال التركيز على المحتوى اللغوي والمهارات اللغوية التي تؤدى بها مطالب الدراسة.

٣. الاحتياجات اللغوية الاكاديمية: يقصد بها مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات اللغوية اللازمة لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية التي يحتاج إليها في المواقف الأكاديمية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي يتعرض لها أثناء دراسته، ويعبر عنها إجرائيا بقائمة الاحتياجات اللغوية الأكاديمية التي تقدمها الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة على تحديد الاحتياجات اللغوية الأكاديمية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية وتحليلها، وتعرف درجة احتياجهم لها.
- تقديم التصور المقترح في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الدراسات السابقة:

قام Shosain (٢٠٠١م) بدراسة استهدفت تقدير الاحتياجات اللغوية للطلبة دارسي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، واستخدمت الدراسة أسلوب تقدير الاحتياجات، وتكونت عينتها من (٦٢٠) طالباً وطالبة من طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة شنج كنج القومية، واستخدم الباحث مقياس لكرت الخماسي؛ للوقوف على تصور الطلبة للوضع الحالي لتعليم اللغة الإنجليزية، ولتحديد احتياجات الاتصال اللغوية الفعلية لهم،وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب تعود إلى اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، كما دلت النتائج عن وجود تفاوت بين الأهداف التي وضعت للمقررات والناتج الفعلي النهائي المتمثل في الأداء اللغوي للطلبة .

وأجرى Mckenzie (٢٠٠٠م) دراسة بهدف تعرف أثر اشباع الحاجات اللغوية لطلاب

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة الإنجليزية الأجانب على اتقانهم لمهاراتها، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وصمم استفتاء موجه للطلاب؛ بهدف تحديد احتياجاتهم اللغوية، وآخر موجه للخبراء والمتخصصين؛ بهدف تعرف أرائهم في احتياجات الطلبة اللغوية، كما قام ببناء وحدة لغوية في ضوء حاجات الطلاب التي حددتها الدراسة، وتطبيقها على عينة من الطلاب؛ لقياس أثر ذلك في نمو مهاراتهم اللغوية وتمكنهم منها. وتوصلت الدراسة إلى أن بناء المقررات اللغوية في ضوء احتياجات الطلبة اللغوية له أثر إيجابي على اتقانهم للمهارات اللغوية.

كما قام Schneider (٢٠٠١م) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر مراعاة الاحتياجات اللغوية لطلاب الجامعة اليابانيين في المقررات المقدمة لهم، على ممارستهم للغة الانجليزية بطلاقة. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة؛ بغرض تحديد الاحتياجات اللغوية لطلاب الجامعة اليابانيين، وتطبيقها على عينة من الدارسين اليابانيين. وبناء وحدة دراسية في ضوء الاحتياجات التي حددتها الدراسة، واستمرت فترة التجربة أربعة أسابع. وتوصلت الدراسة إلى أنه كان لمراعاة الاحتياجات اللغوية للطلاب اليابانيين أثر كبير في تحفيزهم للحديث باللغة الإنجليزية وممارستها بطلاقة.

كما أجرى سبوعي(٢٠٠٩م) دراسة بهدف تقديم تأطير نظري عن مجال تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، من خلال تحديد المقصود به، وبيان أهميته، وعلاقته بمجالات ومفاهيم بينه وبينها تماس، كما اهتمت الدراسة بتحديد الأسباب الداعية إلى ضرورة التوجه إلى تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وناقشت أهم الأسس والركائز التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وأجرى الوزان (٢٠١٧م) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على أحد المداخل المهمة في تعليم اللغات الأجنبية، وهو منهج المحتوى Content Based Instruction الذي يركز على تحقيق التوازن بين اللغة والمحتوى، والتركيز على نماذجه التي تعالج المشكلات اللغوية التي يواجهها دارسوا العربية لغة ثانية عند انخراطهم في البرامج الأكاديمية، كما رصدت الدراسة مواقف معلمي اللغة العربية من توظيف المدخل في التدريس وانعكاسه على مستوى طلابهم في المهارات اللغوية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الأخذ بمنهج المحتوى في تدريس اللغة العربية لغة ثانية مفيد وفاعل في تطوير مهارات اللغة الاكاديمية عند متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وأجرى اللحام (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى تحديد الأسس والمعايير اللازمة لبناء برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية للدارسين المبتدئين، وبناء نماذج من الدروس التعليمية لتعليم العربية لأغراض أكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعايير اللازمة لبناء برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية مقسمة على مهارات اللغة، ومعايير خاصة بالمحتوى، وأخرى بالتقويم، كما قدمت الدراسة ثلاثة نماذج عملية عبارة عن وحدات تعليمية بخطوات واضحة وإجرائية يمكن الاستفادة منها ومحاكاتها عند بناء دروس تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية.

وقدم سليمان (٢٠١٠م) دراسة بهدف تنمية مهارات التواصل الشفهي لأغراض أكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة مالايا الماليزية، واستخدم المنهج الوصفي في استقصاء الجوانب النظرية للدراسة، والمنهج شبه التجريبي لتعرف أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفهي لأغراض أكاديمية، وبنى في سبيل الوصول إلى أهداف الدراسة الأدوات البحثية التالية: اختبار تحديد المستوى اللغوي، اختبار مهارات التواصل الشفهي

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأكاديمي، بطاقة ملاحظة الأداء الشفهي الأكاديمي عند الطالبات، البرنامج التعليمي المقترح لتنمية مهارات التواصل الشفهي الاكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفهي الأكاديمي.

وأجرت عثمان (٢٠١٢م) دراسة بهدف تقديم برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين الناطقين بغير العربية في ضوء احتياجاتهم الدراسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت قائمة باحتياجات الدارسين الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى تصميم برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في ضوء ما أسفرت عنه قائمة الاحتياجات الدراسية التي حددتها الدراسة.

وقام Bin Omar (٢٠٢٠م) بدراسة سعى من خلالها إلى تحديد الاحتياجات اللغوية الاكاديمية للدارسين الماليزيين، واستخدم لتحقيق الهدف المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة مفتوحة لمعرفة ما يرغب الطلاب دراسته من المعارف والمهارات اللغوية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بأهم الاحتياجات اللغوية الأكاديمية التي يرغب الطلاب دراستها، مثل: كتابة البحوث العلمية، وقراءة المقالات وفهمها بصورة صحيحة.

وأجرت Smaihi (٢٠١٨م) دراسة بهدف كيفية تصميم دورات ومناهج تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية لطلاب كلية العلوم الإسلامية بجامعة باتنة في الجزائر، وأكدت الدراسة على أن المناهج اللغوية المقدمة للطلاب في الكلية غير كافية لتحقيق النجاح أكاديميا ومهنيا، كما أشارت إلى أن تلك المناهج والمقررات لم تهتم باحتياجات الطلبة التي تفرضها طبيعة المواقف اللغوية التي يواجهونها، وتستدعي منهم قدرة لغوية أكاديمية للتعامل معها بكفاءة واقتدار، كما سلطت الدراسة الضوء على مفاهيم تحليل الاحتياجات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وطرق اكتشافها.

وأجرى صبير(٢٠١٤م) دراسة هدفت إلى تقديم تصور عن محتوى تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما هدفت في جزئها التطبيقي إلى تقديم محتوى مقترح لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية مرتبة مواده حسب الأولوية والأهمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة تكونت من أربعة محاور، تعلقت بمعايير اختيار المحتوى، وحاجات المتعلمين، وسبل تطوير برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، والمعلومات الأساسية للدارسين، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها المقترح الذي قدمته الدراسة لمحتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ليكون مرشدا ودليلا للاستفادة منه عند تدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية.

ثانيًا: الاحتياجات اللغوية الأكاديمية:

١. مفهومها:

- تؤكد بعض الدراسات التي تهتم بتدريس اللغات على أن عملية تعليم اللغة الحقيقية لابد أن تمر بالضرورة بتحديدٍ للاحتياجات اللغوية الخاصة الفردية منها والجماعية وحصرها. (bertocchini &Costanzo,1989)؛ وذلك لأن أول خطوة في أي تطوير ومعالجة لمشكلات لغوية واقعية ينبغي أن تبنى وتعتمد على احتياجات المتعلمين ومطالبهم، وأن إغفال ذلك وتجاهله يقود إلى مشكلات وصعوبات تعوق تقدمهم العلمي. (Hutchinson , 1987).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد سعت الدراسات التي تناولت موضوع الاحتياجات اللغوية -بشكل عام- إلى تحديد تعريف واضح ومحدد لهذا المفهوم، ومن ذلك ما قدمه (Rishtereich,1985)بأنها ما يعتبره فرد أو مجموعة أفراد ضرورياً لهم في لحظة وظرفٍ معينين من أجل تحقيق أغراض وأهداف لغوية مخصوصة، وتنظيم تفاعلاتهم مع محيطهم بواسطة اللغة. وفي ذلك ما يعبر عن ذاتية الاحتياجات وأنها نابعة من المتعلم واحتياجاته في المقام الأول، بينما يرى (الشافعي,١٩٩٧م) أنها مجموعة المطالب والمعارف والمهارات والاتجاهات اللغوية، التي ينبغي إكسابها لفئة معينة ومحددة من المتعلمين؛ لتمكنهم من استخدامها استخداماً صحيحاً في تحقيق أغراضهم، وفي ذلك إشارة إلى أن الاحتياجات اللغوية تتجاوز رغبة المتعلم وما يميل إلى دراسته، إلى وجود مطالب يفرضها المجال أو الموقف الذي يحتاج فيه مستخدم اللغة إلى استخدامها.

ويؤكد ذلك على أن الاحتياج حالة تتضمن وجود فارق بين ما يستطيع المتعلم القيام به فعلاً، وبين ما هو متوقع أو مقبول منه، وبالتالي تكون عملية تحديده ضرورية؛ لزيادة فرص تحسين الأداء والتي تستند أساساً إلى التناقض بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وبين الحقيقي والمثالي، وبين الواقعي الحالي، وأفضل ما يمكن تحقيقه في المخرجات والنتائج (أبو جابر،١٩٩٥م؛Saccheri,2008)، ويقودنا لتحديدها المشكلات التي تحول بين المتعلمين وبين تحقيقهم للأهداف اللغوية المنشودة، من خلال مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات المتعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ لتمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة. (خليفة، ٢٠٠٠م).

ويشير مفهوم الاحتياجات اللغوية الأكاديمية إلى مجموعة المعلومات والمهارات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والاتجاهات اللغوية التي يحتاجها المتعلم، للنجاح في دراساته العلمية، وتميزه الأكاديمي، من خلال اهتمامها بمهارات لغوية لازمة للتعامل مع المتطلبات الدراسية بكفاءة واقتدار. (عطية،٢٠٠٥م).

ويشير ما سبق إلى أن الاحتياجات اللغوية الأكاديمية تتضمن جانبين : أولهما، نقص أو ضعف معارف المتعلمين أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، بما يؤثر في أدائهم الأكاديمي بشكل عام، وثانيهما أنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللغوية المتوقع أن تكون موضع حاجة للمتعلمين في المواقف اللغوية الأكاديمية؛ نتيجة لتغيرات وتطورات معينة، كما أن النقص الموجود لدى المتعلم، والذي يُعبر عنه على أنه احتياج، يمكن معرفته واكتشافه – كما تشير معظم الدراسات السابقة — إما بمقارنة مستوى المتعلم الفعلي والحالة التي هو عليها بالمعايير المأمولة، أو بملاحظة سلوك المتعلم ورصد ما يظهر عليه من أوجه العجز التي تلازمه، حتى يتم إشباع النقص وحدوث ما يسمى بالتوازن، فكل نقص يظهر لدى المتعلم يعبر عنه على أنه احتياج .

ونخلص من ذلك إلى أن الاحتياج في مجمله ما هو إلا نقص يظهر لدى المتعلم ويشعر به، بينما يختلف الباحثون في كيفية اكتشافه وتحديده، فمنهم من يرى أن اكتشافه يتم من خلال تنزيل المعايير المأمول الوصول بالمتعلم إليها على واقعه؛ لتكشف عما يعانيه من نقص، ومنهم من يرى أن اكتشاف الاحتياج يتم من خلال ملاحظة المتعلم ورصد ما يظهر عليه من أوجه قصور.

ويرى الباحث أن هذين الرأيين بينهما تداخل، فملاحظة المتعلم ورصد سلوكه لمعرفة جوانب النقص لديه، لا يمكن أن تتم إلا في ضوء تصورات أو معايير لما ينبغي أن يكون

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عليه المتعلم، وبالتالي من الضروري الدمج بين هذين الرأيين لاكتشاف احتياجات المتعلمين وتحديدها، وهذا ما تبنته الدراسة الحالية عند تحديد قائمة الاحتياجات اللغوية الأكاديمية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٢. أهمية تحديد الاحتياجات اللغوية الأكاديمية:

يعد تحديد احتياجات المتعلمين أمراً مهماً لعدة أسباب منها: (قليني، ١٩٩٥م)، (أبو زنادة، ٢٠٠٣م)، (الحبشي وآخرون،٢٠٠٤م).

- لا تتم عملية التعلم اللغوي السليمة ما لم يقم المتعلم بنشاط نابع من احتياجاته.
- وجود الدافع القوي المتمثل في الاحتياجات يزيد من سرعة التعلم وتأثيرها، ويجعل المادة الدراسية ذات وظيفة بالنسبة لحياة المتعلم.
- إذا لم تشبع الاحتياجات فذلك يؤدي إلى ظهور مشكلات تعوق الدراسة، وتقف حائلاً أمام التعلم المثمر.
- إشباع الاحتياجات يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات، والتوجهات وهذا من الأهداف التي تسعى المناهج لتحقيقها.
- يؤدي إشباع الحاجات إلى زيادة معارف المتعلمين وخبراتهم؛ لأنه كلما اجتاز الفرد مرحلة ما، اتجه نحو البحث عن معلومات جديدة لتزداد معارفه، وكلما ازدادت معارفه نتجت لديه احتياجات أخرى جديدة تدفعه للمزيد من التعلم والمعرفة وبالتالي إثراء شخصيته.
- تحديد احتياجات المتعلمين يساعد على وضع معايير دقيقة لتقويم أدائهم.
- تحديد الاحتياجات يشعر المتعلمين بالثقة في أنفسهم وفي المنهج أو المقرر المعد لهم.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تحديد الاحتياجات يساعد المتعلمين في الوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم.

٣. أساليب تحديد الاحتياجات اللغوية الأكاديمية:

اشتملت الأدبيات السابقة على أطر كثيرة لأساليب تحديد الاحتياجات اللغوية للمتعلمين، ومنها الاستبانات والمقابلات وتحليل الكتب المقررة، وتحليل كتابات المتعلمين ومذكراتهم وملاحظتهم. (الكبيسي،٢٠٠٩م)، وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

- الأبحاث والدراسات السابقة، والدراسة الاستقصائية التتبعية.
- التقويم والتغذية الراجعة.
- الاختبارات
- دراسة الحالة، والمذكرات الشخصية للمتعلمين.
- الملاحظة
- الوثائق السابقة
- المقابلات
- الدراسات المسحية عن الطالب

- التحليل الوظيفي Functional Analysis، الذي يمكن الاستعانة به في حالات الكشف عن المتطلبات والاحتياجات اللغوية اللازمة لأداء مهنة أو مهمة محددة (Almulhim ,2001).

٤. أبعاد تقدير الاحتياجات اللغوية الأكاديمية:

تتطور أبعاد تقدير الاحتياجات اللغوية مع مرور الزمن وتطوره، حيث لم تعد أبعاده

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الآن كما كانت عليه قبل سنوات، وقد أسهم في ذلك التدفق البحثي الهائل والمتطور في ميداني علم النفس وتعليم اللغات، وخصوصاً التطورات التي حدثت في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (E. S. P)، وتتمثل الأبعاد في الجوانبَ التي ينبغي أن يشملها جمع البيانات والمعلومات عند تحديد الاحتياجات، فلا بد للمعلومات أن تكون شاملة وكاملة عن المتعلمين لكي ينعكس ذلك على عملية تحديد الاحتياجات فتكون عملية شاملة وذات كفاءة. (أبو زنادة، ٢٠٠٣م)، ولكي تكون عملية تقدير الاحتياجات اللغوية شاملة فلا بد أن تشتمل في أبعادها على ما يلي:

- **تحليل الموقف المستهدف:**

ويقصد به المهام والأنشطة التي سوف يحتاج المتعلم إلى استخدام اللغة فيها، وهي ما تسمى في بعض الأدبيات بتحليل الموقف المستهدف.

- **تحليل البُنى والرغبات والاحتياجات الذاتية الخاصة:**

ويقصد بها العوامل التي قد تؤثر على تعلم المتعلم للغة، مثل خبرات التعلم السابقة، اتجاهاته نحو اللغة، ورغباته من مهارات اللغة، التي يرغب في تعلمها.

- **تحليل الموقف الحالي للمتعلم:**

ويعني ذلك تحليل معارفه ومهاراته واستخداماته الفعلية الواقعية للغة، وتشمل معلومات عن المتعلم ومستواه الفعلي الحالي في اللغة.

- **أشكال العجز عند المتعلم:**

ويشمل ذلك معلومات عن أساليب المتعلم في اكتساب مهارات اللغة، وملامح الضعف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغوي لديه، وأشكال العجز اللغوي التي لا تخول له القدرة على استخدام اللغة في المواقف المستهدفة. (أبو زنادة، ٢٠٠٣م).

ثالثًا: مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية:

يشهد عصرنا الحالي تطورات سريعة اجتاحت كل مناحي الحياة؛ فعلى صعيد التعليم اللغوي ظهرت أفكار حديثة نسخت ما قبلها، فانزوت أفكار كانت تنادي بتفسير السلوك اللغوي وتعليمه اعتماداً على العوامل الخارجية المؤثرة في هذا السلوك، وحلت مكانها أفكار أخرى تركز على المتعلم وحاجاته وأغراضه من تعلم اللغة. (التنقاري، ٢٠٠٨م).

وقاد هذا التحول الجوهري إلى المطالبة بتدريس اللغات لأغراض خاصة تتماشى وأغراض المتعلم وحاجاته، ولا شك في أن اللغة الانجليزية على وجه التحديد أسهمت بشكل كبير في ظهور هذا المجال وتطوره، حيث يؤكد (الأمين، ٢٠٠٣م) بأن نشأة مُدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة، نشأ أولاً في جلباب اللغة الإنجليزية، ثم انتقل لاحقاً إلى اللغة الفرنسية في بداية العقد السابع من القرن العشرين، ويخالفه في ذلك (الطاهر، ١٩٩٦م) الذي يرى بداية هذا المجال ثمانينيات القرن العشرين.

وقد ازدهر مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة في كثير من اللغات، وتعددت برامجه باختلاف المجتمعات والبيئات التي أُعدت فيه، وبالرغم من الاهتمام بهذا المدخل في كثير من اللغات إلا أن نصيبه من الاهتمام في تعليم العربية قليل، إذ ظهرت محاولات محدودة في هذا الميدان؛ وربما يعزى ذلك لظهور هذا المدخل وتطوره في ظل تعليم اللغتين الانجليزية والفرنسية كلغات أجنبية. (آدم، ٢٠١٣م).

وتتعدد برامج وأغراض تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، إلى مجالات متعددة تبعا

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لأغراض الدارسين وأهدافهم، فهناك تعليم اللغة العربية لأغراض وظيفية(AOP) ، والعربية لأغراض دبلوماسية (ADP)، والعربية لأغراض دينية (ARP)، والعربية لأغراض سياحية (ATP)، والعربية لأغراض طبية (AMP)، والعربية لأغراض اقتصادية (AEP)، والعربية لرجال الأعمال (ABP)، والعربية لأغراض أكاديمية (AAP). (تشيك،٢٠٠٧م).

١. مفهوم مدخل تعليم اللغة لأغراض أكاديمية:

يشير أوضح تعريف لمدخل تعليم اللغة لأغراض أكاديمية بأنه المدخل الذي تستند كافة عناصره من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس إلى الأغراض الأكاديمية التي دفعت بالمتعلمين لدراسة اللغة (عبدالعظيم،٢٠٢٠م)، وذلك يعني بأن تحديد الموضوعات التي سيتم تدريسها للطلاب وفق هذا المدخل يلزم أن تُختار وفق تحليل مسبق لحاجات المتعلم اللغوية في المواقف الأكاديمية التي من المتوقع أن تواجهه أثناء دراسته، وليس على أساس تفضيل المعلم أو المؤسسة التعليمية التي تقدم المنهج اللغوي (محمود، ٢٠٠٨م)، وذات المعنى تؤكده دراسة (Hutchinson&Waters,1987)؛ التي حاولت تقديم تعريفا شاملا لميدان تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، من خلال محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: ماذا يحتاج المتعلم من تعلم اللغة ؟ والإجابة عن هذا السؤال ترتبط بالمتعلم في المقام الأول، والنمط اللغوي المطلوب تعلمه، والبيئة التي سيتم فيها تعلم اللغة، والحاجات تحددها الأغراض التي من أجلها يود المتعلم تعلم لغة ما، فغرضه قد يكون أكاديمياً لفهم المواد التي يدرسها، أو مهنياً كدراسة اللغة لأغراض طبية أو تجارية ... إلخ .

نخلص إلى أن المتعلم وحاجاته هما محور تعليم اللغة لأغراضٍ أكاديمية، فأي منهج لغوي يُبنى في ضوء مدخل تعليم اللغة لأغراض أكاديمية يجب أن يسبقه تحليل واستقصاء

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لحاجات المتعلم، فمتعلم اللغة لأغراض أكاديمية، يجب ألا يُشغل بقواعد اللغة العامة ؛ لأن تلك مرحلة يفترض أنه استكملها من قبل، بل يركز في هذا المدخل على اكتساب المعارف والمهارات اللغوية التي يحتاج إلى توظيفها في المجال الأكاديمي، وهذا التحديد الذي يتضمنه تعريف مدخل اللغة لأغراض أكاديمية ينطوي على مزايا لهذا المدخل، فهو يوفر الوقت والجهد ؛ لأنه يركز على المتعلم وحاجاته، وأغراضه من تعلم اللغة، كما أنه أكثر ملاءمة للمتعلمين؛ لتناغمه مع حاجاتهم ورغباتهم؛ مما يساعد في عملية التعلم وفعاليته، فالطالب يتعلم بشكل أفضل، ويقبل على التعلم بشغف، إذا لامس التعليم حاجة يحتاجها، ورغبة تشبع ميوله واهتماماته. (البوصيري، ٢٠٠٣م)؛ فعدم ارتباط تعليم اللغة بحاجات المتعلم يؤدي إلى تدنٍ واضح في مستواه اللغوي. (الضبياني، ٢٠٠٤م).

٢. خصائص مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة:

وردت مجموعة من الخصائص والملامح العامة لمدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة في ثنايا العديد من الدراسات ذات العلاقة، (الطاهر، ٢٠١١م؛ طعيمة،٢٠٠٣م؛)، يمكن تلخيصها وجمعها فيما يأتي:

- يصمم لمواجهة حاجات معينة للمتعلم.
- يوظف المنهجيات والأنشطة المناسبة للمجال الذي يخدمه.
- يركز على اللغويات (قواعد، معجميات، أساليب، أنشطة) والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة للمجال أو الغرض الذي يخدمه.
- يركز على مجال محدد أو عدة مجالات معينة تشترك في احتياجات متشابهة.
- يناسب هذا المدخل غالباً المتعلمين الكبار بمعاهد التعليم العالي ومؤسساته، ويرى

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بعضهم عدم مناسبته للمتعلمين الصغار.

- يركز محتواه على مجالات محددة، أو مهن، أو أنشطة مخصوصة.
- المادة العلمية أو المحتوى هو الهدف وليست اللغة في حد ذاتها، وليس للطلاب الذين يدرسون اللغة العربية لأغراض خاصة الرغبة في دراسة محتوى بعيد عن تخصصهم، وأغراضهم التي يسعون إلى تحقيقها، فاللغة وسيلة لزيادة حصيلته المعرفية والمهارية للتعامل بها في مجاله أو مهنته أو غرضه الخاص.

٣. أسس تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية:

١. تقديم اللغة العربية لأغراض أكاديمية للمتعلمين من خلال تصميم دروس تركز على التواصل والانغماس اللغوي بشكل فعال في لغة المجال الأكاديمي، من حيث العمل على زيادة الدخل اللغوي الأكاديمي؛ حتى يألفه المتعلم، ويواكبه إنتاجا. (البوشيخي، ٢٠٠٩م).

٢. بناء التدريبات المكثفة من خلال تضمين المفردات والتراكيب والأساليب المستخدمة في المواقف اللغوية المتوقعة ضمن المجال التخصصي الأكاديمي للمتعلم.

٣. العمل على توظيف الأهداف والمحتوى والمنهجيات التدريسية؛ لإعانة المتعلم على استخدام اللغة العربية في المواقف المختلفة ضمن المجال الأكاديمي الذي تخصص فيه.

٤. اختيار المفردات والتراكيب والأنماط اللغوية وفقاً للاحتياجات اللغوية للمتعلمين ضمن مجالات تخصصاتهم الأكاديمية.

٥. تحديد الحاجات اللغوية الضرورية ابتداءً وربطها بالمجال الأكاديمي للمتعلم،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حتى يتمكن من اكتساب القدرة على توظيفها واستخدامها في مجاله (عبد العظيم،٢٠٢٠م).

٤. الفرق بين تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليمها لأغراض خاصة:

يكمن الفرق الأساس بينهما في أن تعليم اللغة لأغراض عامة يهدف أساساً إلى تزويد المتعلم بالكفاية الأساسية Basic Proficiency أي بمهارات اللغة الأساسية التي تمكنه من استخدام اللغة استخداماً عاماً، بينما يميل تعليمها لأغراض خاصة إلى التركيز على حاجات المتعلم في مجال تخصصه (التنقاري، ٢٠٠٨م)، وقد توصل عدد من الباحثين مثل: (عشاري، ١٩٨٣م)، (طعيمه، ٢٠٠٣م)، (أبو زيد، ٢٠١٣م) إلى عدد من الفروق نجملها فيما يأتي:

جدول (١) الفرق بين تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليمها لأغراض خاصة

تعليم اللغة لأغراض عامة	تعليم اللغة لأغراض خاصة
يتسم منهجه بالعموم والاتساع، وقد يحدد بواسطة الأفراد أو المؤسسات.	يتسم بالخصوصية، ويبنى على حاجات المتعلم وأغراضه.
يوجه لمجموعات غير متجانسة، في أغراضهم، ومجالاتهم.	يوجه إلى مجموعات متجانسة يجمعهم مجال تخصصي واحد، أو متقارب.
يركز على القدرة اللغوية بضروبها المختلفة.	انتقائي النزعة إذ يركز على النمط اللغوي الذي يبتغيه المتعلم.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم اللغة لأغراض عامة	تعليم اللغة لأغراض خاصة
يغلب عليه الطول من حيث الزمن والمهارات لتعامله مع اللغة ككل.	يركز على مهارات محددة، وخاصة لخدمة المجال المحدد.
يصمم لجميع المستويات (ابتدائي – متوسط – متقدم).	يصمم للمستوى المتوسط والمتقدم في الغالب.
المؤسسة أو الجهة هي التي تحدد المستوى اللغوي للمادة.	المستوى اللغوي للمادة محكوم بغرض المتعلم وهدفه، والمجال الذي ستستخدم فيه اللغة.
يصمم للناشئة والراشدين.	يصمم غالباً للراشدين.
يصمم على حاجات واسعة، ويحتوي على المهارات اللغوية الأربع.	يبنى على حاجات محددة، ومهارات لغوية معينة، وجمهور متجانس.

٥. أوجه الاستفادة من الجزء النظري للدراسة:

- تعميق إحساس الباحث بمشكلة الدراسة، وأهمية قيامها، وتلمس طرق معالجتها.
- بناء إجراءات الدراسة وأدواتها.
- الاستفادة منها عند عرض النتائج ومناقشتها.
- بناء التصور المقترح، حيث أفاد الباحث منها في تصميم التصور وبنائه.
- الاستفادة مما تضمنته من دراسات ومراجع، حيث أفاد الباحث منها كقراءات حول موضوع الدراسة، وأسهمت في بناء تصور واضح عن الدراسة وإجراءاتها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إجراءات الدراسة:

يتناول الباحث في هذا الجزء منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وكذلك أدوات الدراسة من خلال صدقها وثباتها، كما يتناول الإجراءات التي اتبعها في تطبيق أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، الذي عرفه (عبيدات،٢٠٠٣م) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن وصف الظاهرة، وجمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة البحث؛ بقصد التعبير عنها كمياً وكيفياً، وتشخيص جوانب معينة؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، حيث يستخدم لوصف الظواهر ولجمع معلومات حول ظروف معينة، وفهم حالتها كما هي في الواقع، والعمل على تطويرها، كما يمكن من خلاله وضع النتائج بصورة رقمية معبرة، ومن ثم تفسير هذه الأرقام، وتوضيح ما تُوصِلَ إليه (المحمودي، ٢٠١٩). كما يمكن من خلال هذا المنهج جمع كافة المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج من خلال استبانة معدة لهذا الغرض.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

يُعرّف المجتمع بأنه: المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن تُعمّم عليه النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (النوح، ٢٠٠٥م). وتكون مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، الملتحقين بمختلف البرامج الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتعرّف العينة بأنها: جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي (نبهان، ٢٠١٠م). وقد تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، حيث ذكر أبو علام (٢٠١٤م) أنها تعد أفضل طريقة لاختيار العينة؛ لتجنب وجود تحيز في الاختيار. وقد بلغ عدد العينة العشوائية (٦٨) من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، الملتحقين بمختلف البرامج الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية، ويمثلون جنسيات وجامعات مختلفة.

ثالثاً: أداة الدراسة

تعرف الأداة بأنها: «الوسيلة التي يجمع بها الباحث معلومات تمكّنه من إجابة أسئلة الدراسة، واختبار فروضه» (العساف، ٢٠٠٧م). واستخدم الباحث لجمع معلومات وبيانات الدراسة الحالية استبانة من إعداده بهدف: تحديد الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وقد بُنيت أداة الدراسة وفق الإجراءات التالية:

١. دراسة الأطر النظرية، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات الأكاديمية اللغوية. مثل دراسة (Schneider, 2001) ، (Shosain, 2001)، (سليمان، ٢٠١٠)، (عثمان،٢٠١٢م)،(اللحام، ٢٠١٣م)،(صبير، ٢٠١٤م)،(الوزان،٢٠١٧م)، (Bin Omar, 2020)، (Smaihi, 2018).

٢. مراجعة بعض القوائم الواردة في ثنايا الدراسات السابقة؛ حيث تم اقتباس بعض المفردات والعبارات من تلك القوائم، وقام الباحث بتعديلها لتتناسب مع أهداف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسة، والعينة التي تُطبق عليها الاستبانة الحالية، بالإضافة إلى صياغة بعض العبارات والمفردات الجديدة.

٣. الاستئناس بآراء المتخصصين، والإفادة منها في بناء الاستبانة

وقد تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وتكونت من:

- **الجزء الأول**: ويتضمن البيانات الأولية للمستجيب وتضمنت: الاسم، الجامعة، التخصص الجامعي.
- **الجزء الثاني**: ويتضمن الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، موزعة على ثلاثة أبعاد: الاحتياجات الشفهية الأكاديمية، وعدد عباراته (٨) عبارات، والاحتياجات الكتابية الأكاديمية، وعدد عباراته (١٤) عبارة، والاحتياجات القرائية الأكاديمية، وعدد عباراته (٩) عبارة. وبالتالي تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية على (٣١) عبارة.

المعيار الإحصائي المستخدم:

اعتُمِدَ سلم رباعي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الأربعة (٤، ٣، ٢، ١) وهي تعنى أحتاج لهذه المهارة اللغوية بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة) على الترتيب، وتم تقسيم الفترة بين (٤-١) إلى أربعة مستويات (٤ / ٣= ٧٥ , ٠)؛ أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو (٧٥ , ٠)، فكانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (٢)

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول (٢) المحك المعتمد في البحث

طول الخلية	درجة الاحتياج للمهارة
من ١ إلى ١,٧٥	قليلة
من ١,٧٦ إلى ٢,٥٠	متوسطة
من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥	كبيرة
من ٣,٢٦ إلى ٤	كبيرة جداً

رابعاً: صدق وثبات الأداة:

١- **الصدق**: تم التأكد من صدق الاستبانة بعدة طرق من بينها ما يلي:

- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):**

وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين؛ لإبداء آرائهم حول عبارات الاستبانة ومدى صحتها، وسلامة صياغتها، ومناسبتها للفئة المستهدفة، وملاءمتها لمجال الدراسة. وقد وصل للباحث مجموعة من الآراء القيمة من المحكمين، تعلقت بالصياغات، ومدى ارتباط العبارات بأبعادها، وأشار بعضهم إلى حذف وتعديل وإضافة بعض العبارات، وقد تم ذلك من قبل الباحث، خاصة في العبارات التي حصلت على نسب اتفاق أكبر من ٨٠٪.، وبذلك توصل الباحث إلى الصورة النهائية لأداة الدراسة، وعدد عباراتها (٢٥) عبارة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

لاستخراج دلالات صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) للأداة، أُستخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد وارتباطه بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين الأبعاد ببعضها البعض، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٥) من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية الملتحقين بمختلف البرامج الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٢) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة

مواقف الاتصال	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الشفهية الأكاديمية	١	**٠,٨٦٧	٢	**٠,٨١٣	٣	**٠,٨٦٢	٤	**٠,٨٣٧
	٥	**٠,٧٦٦	٦	**٠,٧٧٣				
الكتابية الأكاديمية	١	**٠,٧٧٧	٢	**٠,٨٠١	٣	**٠,٨٤١	٤	**٠,٧٩٨
	٥	**٠,٧٨٥	٦	**٠,٥٦٣	٧	**٠,٧٤٤	٨	**٠,٦٧٥
	٩	**٠,٨٣٢	١٠	**٠,٦٧٢	١١	**٠,٨٨٠		
القرائية الاكاديمية	١	**٠,٧٦٩	٢	**٠,٨٢١	٣	**٠,٦١٢	٤	**٠,٥٧٧
	٥	**٠,٥٨٤	٦	**٠,٨٨٨	٧	**٠,٨٠٣	٨	**٠,٧٣١

(معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي لعبارات الاستبانة، ولذلك لم تُحذَف أي من هذه العبارات.

جدول (٣) يوضح معامل الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد معامل الارتباط	الكتابية الأكاديمية	القرائية الاكاديمية	الاستبانة ككل
الشفهية الأكاديمية	٠,٨٦٧**	٠,٨٥٧**	٠,٩٤١**
الكتابية الأكاديمية		٠,٨٦٦**	٠,٩٦٩**
القرائية الاكاديمية			٠,٩٤٦**

(معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، وبين الأبعاد والاستبانة ككل، جميعها دالة احصائياً، مما يؤكد على صدق البناء لأبعاد الأداة المستخدمة في الدراسة.

٢- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الثبات بالطرق الأتية:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ: يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاستبيان إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، ٢٠٠٣م)، حيث تم تطبيق الاستبانة على مجموعة مكوّنة من (١٥) من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، الملتحقين بمختلف البرامج الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية، ومن ثم تم استخدام برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال حساب قيمة ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة، كما تم حساب معامل ألفا للاستبانة ككل كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤) يوضح معاملات الثبات للاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل

البعد	الشفهية الأكاديمية	الكتابية الأكاديمية	القرائية الاكاديمية	الاستبانة ككل
عدد العبارات	٦	١١	٨	٢٥
معامل ألفا كرونباخ	٠,٩٠٢	٠,٩٢٧	٠,٨٦٨	٠,٩٥٣

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة سواء بالنسبة للأبعاد أو بالنسبة للاستبانة ككل، وبالتالي يمكن الوثوق في الاستبانة عند استخدامها.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة، حيث تَمَّ تجزئة الاستبانة إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القسم الأول: درجات الأفراد في الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الأفراد في الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتي ما تم الوصول إليه في هذا الصدد:

جدول (٥) الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاستبانة

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٣	٠,٩٤٧	٠,٨٨٥	٠,٩٥٩	٠,٩٥٦
الجزء الثاني	١٢	٠,٩١٢			

يتضح من الجدول (٥) أنّ معامل ثبات الاستبانة لسبيرمان وبران يساوى (٠,٩٥٩)، بينما لجتمان يساوى:(٠,٩٥٦)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمّ فإنّها تعطي درجة من الثقة عند استخدامها.

خامساً: إجراءات تطبيق الأداة ميدانيا:

١. تم إعداد الاستبانة وبناؤها بهدف تحديد الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة لها.

٢. تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها إلكترونيا، على مجموعة من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، الملتحقين بمختلف البرامج الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية.

٣. تم جمع البيانات تمهيداً لإدخالها حاسوبياً.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. تم إدخال البيانات حاسوبيا، واستخراج النتائج.

٥. تحليل البيانات وفق المعالجة الإحصائية

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.18)؛ للقيام بتحليل البيانات الناتجة من عينة الدراسة، ويأتي تفصيل الأساليب الإحصائية المتبعة كما يأتي:

١. التكرارات والنسب المئوية لمعرفة استجابات عينة الدراسة في كل عبارة من عبارات الاستبانة.

٢. المتوسط الحسابي للتعرف على متوسط استجابة العينة على كل عبارة من عبارات الأبعاد الرئيسية للاستبانة، وترتيب الفقرات حسب المتوسط تنازلياً.

٣. الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة حسب متغيرات الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي وقياس التشتت.

٤. معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation لحساب معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها العبارات، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وبين الأبعاد وبعضها البعض.

٥. استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) وكذلك معامل سبيرمان وبران، ومعامل جتمان للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الجزء عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما يقدم بعض التوصيات، والمقترحات للبحوث والدراسات التي تقترح الدراسة تنفيذها مستقبلاً من قبل باحثين آخرين في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

أولاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. عرض ومناقشة الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟ توصل الباحث بعد عدد من الإجراءات -التي تم استعراضها سابقا- إلى خمسة وعشرين احتياجا لغويا أكاديميا، تنتمي إلى ثلاثة مجالات رئيسة، يوضحها الدول رقم (٦):

الاحتياجات الشفهية الأكاديمية	الاحتياجات الكتابية الأكاديمية	الاحتياجات القرائية الأكاديمية
التواصل الشفهي الأكاديمي الفعال مع معلمي وزملائي داخل الصف وخارجه.	استخدام لغة واضحة ومحددة في المكتوب.	فهم السياق وتلميحاته في النص المقروء
عرض وجهة النظر بوضوح خلال النقاشات العلمية الشفهية.	تلخيص المواضيع العلمية كتابيا بشكل صحيح.	القراءة بسرعات متفاوتة وفقا لطبيعة المقروء.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

طرح الأسئلة العلمية بأسلوب شفهي مناسب	التعبير عن الأفكار بصيغ متعددة كتابيا.	استخدام الوسائل المعينة كالمراجع العلمية والمعاجم لفهم المقروء
فهم الأسئلة الشفهية والإجابة عنها بشكل مناسب.	استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	استخدام القراءة التصفحية السريعة لفرز الأفكار
استخدام الأساليب الصحيحة أكاديميا في إبداء الرأي والتعقيب الشفهي. مثل: التركيز على الأفكار لا الأشخاص، عدم الحدة.	كتابة الاقتباسات والمراجع العلمية بشكل صحيح وفق منهجيات التوثيق.	قراءة الجداول والخرائط والرسوم والأشكال وتفسيرها.
تقديم عرض شفهي لمتطلب دراسي وفق قواعد التقديم الشفهية الصحيحة.	تنظيم شكل المكتوب.	التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء
	كتابة الكلمات والمصطلحات المرتبطة بالدراسة الأكاديمية بشكل صحيح.	فحص وتقويم المصدر المقروء، من خلال تحديد اتجاهات الكاتب.
	التسلسل المنطقي والترابط في عرض الأفكار المكتوبة.	قراءة نظم الفهارس المختلفة للمكتبة للوصول إلى الكتب والمراجع العلمية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

	كتابة الأفكار الرئيسة وتدوينها أثناء المحاضرات الأكاديمية.	
	كتابة التقارير والمقالات والأبحاث العلمية بشكل علمي صحيح.	
	استخدام أساليب كتابة الإجابة في الاختبارات الكتابية بشكل صحيح.	

عرض ومناقشة الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما درجة احتياج متعلم اللغة العربية لغة ثانية للاحتياجات اللغوية الأكاديمية؟ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في كل بعد من أبعاد الاستبانة، وتبرز الجداول (٦)، (٧)، (٨) النتائج مرتبة من الأكثر احتياجاً إلى الأقل، إضافةً إلى متوسط استجابات أفراد العينة بشكل كلي على كل بعد من الأبعاد الثلاثة اجمالاً:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جـدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد: الاحتياجات الشفهية الأكاديمية

الرتبة	الرقم	العبارة	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الاحتياج
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪				
١	١	التواصل الشفهي الأكاديمي الفعال مع معلمي وزملائي داخل الصف وخارجه	٣٨	٥٥,٩	٩	١٣,٢	٩	١٣,٢	١٢	١٧,٦	٣,٠٧	١,١٩	٧٦,٧٥	كبيرة
٢	٥	استخدام الأساليب الصحيحة أكاديميا في إبداء الرأي والتعقيب الشفهي. مثل: التركيز على الأفكار لا الأشخاص، عدم الحدة	٣٣	٤٨,٥	١١	١٦,٢	١٥	٢٢,١	٩	١٣,٢	٣,٠٠	١,١٢	٧٥,٠٠	كبيرة
٣	٦	تقديم عرض شفهي لمتطلب دراسي وفق قواعد التقديم الشفهية الصحيحة.	٢٦	٣٨,٢	٢٠	٢٩,٤	١٣	١٩,١	٩	١٣,٢	٢,٩٣	١,٠٦	٧٣,٢٥	كبيرة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤	٢	عرض وجهة النظر بوضوح خلال النقاشات العلمية الشفهية.	٢٤	٣٥,٣	٢١	٣٠,٩	١٢	١٧,٦	١١	١٦,٢	٢,٨٥	١,٠٨	٧١,٢٥	كبيرة
٥	٤	فهم الأسئلة الشفهية والإجابة عنها بشكل مناسب.	٣٠	٤٤,١	١٣	١٩,١	٧	١٠,٣	١٨	٢٦,٥	٢,٨١	١,٢٦	٧٠,٢٥	كبيرة
٦	٣	طرح الأسئلة العلمية بأسلوب شفهي مناسب	٢٣	٣٣,٨	٢٠	٢٩,٤	١٢	١٧,٦	١٣	١٩,١	٢,٧٨	١,١٢	٦٩,٥٠	كبيرة
المتوسط الحسابي العام											٢,٩١	٠,٩٨	٧٢,٧٥	كبيرة

يوضح الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول (الاحتياجات الشفهية الأكاديمية) بلغ (متوسط = ٢,٩١، انحراف معياري =٠,٩٨)؛ وجاءت درجة الاحتياج كبيرة على هذا البعد.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١) التي تنص على: « التواصل الشفهي الأكاديمي الفعال مع معلمي وزملائي داخل الصف وخارجه» حققت أعلى متوسط للاحتياج؛ حيث بلغ (متوسط = ٣,٠٧، انحراف معياري = ١,١٩)؛ مما يعني درجة احتياج كبيرة لهذه المهارة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة متعلم اللغة العربية لغة ثانية، فهو يتعلم بمستوى لغوي ربما لا يكون هو المستوى الذي يتم به التواصل في البيئة الأكاديمية، وبالتالي

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يشعر بعجزه الشفهي وحاجته للمهارات الشفهية التي تخول له التواصل الفعال، وقد أشارت دراسة (سليمان،٢٠١٠م) و (عثمان،٢٠١٢م) إلى ما يشابه هذه المعاني.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٣) التي تنص على: «طرح الأسئلة العلمية بأسلوب شفهي مناسب» حققت أقل متوسط للاحتياج؛ حيث بلغ (متوسط = ٢,٧٨، انحراف معياري = ١,١٢)، وقد حققت درجة احتياج كبيرة لهذه المهارة.

جـــــــدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد: الاحتياجات الكتابية الأكاديمية

الرتبة	الرقم	العبارة	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الاحتياج
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪				
١	٢	تلخيص المواضيع العلمية كتابيا بشكل صحيح.	٣٢	٤٧,١	١٣	١٩,١	١٢	١٧,٦	١١	١٦,٢	٢,٩٧	١,١٥	٧٤,٢٥	كبيرة
٢	٤	استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	٢٨	٤١,٢	١٧	٢٥,٠	١٥	٢٢,١	٨	١١,٨	٢,٩٦	١,٠٦	٧٤,٠٠	كبيرة
٣	١١	استخدام أساليب كتابة الإجابة في الاختبارات الكتابية بشكل صحيح.	٣٠	٤٤,١	١٥	٢٢,١	١١	١٦,٢	١٢	١٧,٦	٢,٩٣	١,١٥	٧٣,٢٥	كبيرة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤	١٠	كتابة التقارير والمقالات والأبحاث العلمية بشكل علمي صحيح.	٢٦	٣٨,٢	٢١	٣٠,٩	١٠	١٤,٧	١١	١٦,٢	٢,٩١	١,٠٩	٧٢,٧٥	كبيرة
٥	١	استخدام لغة واضحة ومحددة في المكتوب.	٢٧	٣٩,٧	١٧	٢٥,٠	١١	١٦,٢	١٣	١٩,١	٢,٨٥	١,١٥	٧١,٢٥	كبيرة
٦	٨	التسلسل المنطقي والترابط في عرض الأفكار المكتوبة.	٢٤	٣٥,٣	١٧	٢٥,٠	١٩	٢٧,٩	٨	١١,٨	٢,٨٤	١,٠٥	٧١,٠٠	كبيرة
٧	٥	كتابة الاقتباسات والمراجع العلمية بشكل صحيح وفق منهجيات التوثيق.	٢٤	٣٥,٣	١٨	٢٦,٥	١٤	٢٠,٦	١٢	١٧,٦	٢,٧٩	١,١١	٦٩,٧٥	كبيرة
٨	٩	كتابة الأفكار الرئيسة وتدوينها أثناء المحاضرات الأكاديمية.	٢٤	٣٥,٣	١٩	٢٧,٩	١١	١٦,٢	١٤	٢٠,٦	٢,٧٨	١,١٤	٦٩,٥٠	كبيرة
٩	٣	التعبير عن الأفكار بصيغ متعددة كتابيا.	٢٣	٣٣,٨	١٩	٢٧,٩	١٣	١٩,١	١٣	١٩,١	٢,٧٦	١,١٢	٦٩,٠٠	كبيرة
١٠	٧	كتابة الكلمات والمصطلحات المرتبطة بالدراسة الأكاديمية بشكل صحيح.	٢٥	٣٦,٨	١٦	٢٣,٥	١١	١٦,٢	١٦	٢٣,٥	٢,٧٤	١,١٩	٦٨,٥٠	كبيرة
١١	٦	تنظيم شكل المكتوب.	٢٠	٢٩,٤	٢٢	٣٢,٤	١١	١٦,٢	١٥	٢٢,١	٢,٦٩	١,١٢	٦٧,٢٥	كبيرة
المتوسط الحسابي العام											٢,٨٤	٠,٩١	٧١,٠٠	كبيرة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يوضح الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني (الاحتياجات الكتابية الأكاديمية) بلغ (متوسط = ٢,٨٤، انحراف معياري =٠,٩١)؛ وجاءت درجة الاحتياج كبيرة على هذا البعد.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٢) التي تنص على: « تلخيص المواضيع العلمية كتابيا بشكل صحيح » حققت أعلى متوسط للاحتياج؛ حيث بلغ (متوسط = ٢,٩٧، انحراف معياري =١,١٥)؛ مما يعني درجة احتياج كبيرة لهذه المهارة.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٦) التي تنص على: «تنظيم شكل المكتوب» حققت أقل متوسط للاحتياج؛ حيث بلغ (متوسط = ٢,٦٩، انحراف معياري = ١,١٢).

جـــــــدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد: الاحتياجات القرائية الاكاديمية

الرتبة	الرقم	العبارة	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الاحتياج
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪				
١	١	فهم السياق وتلميحاته في النص المقروء	٣٠	٤٤,١	١٧	٢٥,٠	١٢	١٧,٦	٩	١٣,٢	٣,٠٠	١,٠٨	٧٥,٠٠	كبيرة
٢	٨	قراءة نظم الفهارس المختلفة للمكتبة للوصول إلى الكتب والمراجع العلمية.	٣٠	٤٤,١	١٧	٢٥,٠	١١	١٦,٢	١٠	١٤,٧	٢,٩٩	١,١٠	٧٤,٧٥	كبيرة
٣	٢	القراءة بسرعات متفاوتة وفقا لطبيعة المقروء.	٢٧	٣٩,٧	١٤	٢٠,٦	١٦	٢٣,٥	١١	١٦,٢	٢,٨٤	١,١٣	٧١,٠٠	كبيرة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤	٦	التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء	٢٨	٤١,٢	١٥	٢٢,١	١١	١٦,٢	١٤	٢٠,٦	٢,٨٤	١,١٨	٧١,٠٠	كبيرة
٥	٣	استخدام الوسائل المعينة كالمراجع العلمية والمعاجم لفهم المقروء	٢٥	٣٦,٨	١٧	٢٥,٠	١٤	٢٠,٦	١٢	١٧,٦	٢,٨١	١,١٢	٧٠,٢٥	كبيرة
٦	٧	فحص وتقويم المصدر المقروء، من خلال تحديد اتجاهات الكاتب.	٢١	٣٠,٩	٢١	٣٠,٩	١٧	٢٥,٠	٩	١٣,٢	٢,٧٩	١,٠٣	٦٩,٧٥	كبيرة
٧	٤	استخدام القراءة التصفحية السريعة لفرز الأفكار	١٨	٢٦,٥	٢٥	٣٦,٨	١٦	٢٣,٥	٩	١٣,٢	٢,٧٦	٠,٩٩	٦٩,٠٠	كبيرة
٨	٥	قراءة الجداول والخرائط والرسوم والأشكال وتفسيرها.	١٩	٢٧,٩	٢٠	٢٩,٤	١٦	٢٣,٥	١٣	١٩,١	٢,٦٦	١,٠٩	٦٦,٥٠	كبيرة
المتوسط الحسابي العام											٢,٨٣	٠,٨٨	٧٠,٧٥	كبيرة

يوضح الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث (الاحتياجات القرائية الاكاديمية) بلغ (متوسط = ٢,٨٣، انحراف معياري =٠,٨٨)؛ وجاءت درجة الاحتياج كبيرة على هذا البعد.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (١) التي تنص على: «فهم السياق وتلميحاته في النص المقروء» حققت أعلى متوسط للاحتياج؛ حيث بلغ (متوسط = ٣,٠٠، انحراف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معياري = ١,٠٨)؛ مما يعني درجة احتياج كبيرة لهذه المهارة.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (٥) التي تنص على: «قراءة الجداول والخرائط والرسوم والأشكال وتفسيرها» حققت أقل متوسط للاحتياج؛ حيث بلغ (متوسط = ٢,٦٦، انحراف معياري = ١,٠٩)، وقد حققت درجة احتياج كبيرة لهذه المهارة.

٣- عرض ومناقشة الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما مكونات التصور المقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في AAP في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟ يمكن عرض التصور المقترح في ضوء الخطوات التالية:

أولا: فلسفة التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح من فكرة يطرحها البحث الحالي، مفادها أن الاحتياجات اللغوية الأكاديمية –وإن كانت احتياجات خاصة في ظاهرها- إلا أنها احتياجات عامة في مضمونها، فطبيعة المهارات اللغوية الأكاديمية يشترك في الاحتياج إليها كل طالب في مراحله الدراسية المختلفة، بل كل طالب يرغب التعلم ذاتيا؛ ولذلك فتدريسها في البرامج العامة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية تؤدي لزيادة قدرتهم اللغوية على مواجهة ما تتطلبه المواقف التعليمية من مهارات لغوية، وزيادة فرص نجاحهم وإنجازهم في الدراسة الأكاديمية.

ثانيا: أسس ومرتكزات التصور المقترح:

١. اختيار المواد التعليمية اللغوية بما يتناسب والمواقف اللغوية الأكاديمية التي يواجهها

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلمون في دراستهم.

٢. تدرج تقديم المهارات اللغوية الأكاديمية في عرض محتواها أو في طريقة تدريسها.

٣. العناية بخبرات المتعلمين الاكاديمية السابقة، والبناء عليها أثناء تدريس المهارات اللغوية الاكاديمية.

٤. إيلاء التطبيقات اهتماماً كبيرا، وأن تُصمم بما يتسق مع تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس المهارات اللغوية الأكاديمية.

٥. يوجه المحتوى اللغوي والأنشطة إلى التعلم الذاتي، والبحث والاستقصاء الفردي؛ وذلك غاية تعليم المهارات اللغوية الاكاديمية، فالمؤمل أن تكون مفتاحا للانطلاق والاستزادة من المتعلمين في الدراسة والبحث والتعلم.

٦. المشاركة الإيجابية النشطة من قبل المتعلمين وتعزيز تنمية المحادثات الشفوية الهادفة داخل صفوف الدراسة.

٧. المزج بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية للمادة، حتى لا تصبح جافة عديمة المعنى بعيدة عن واقع المتعلمين، فالمتعلمون يكتسبون المعلومات عن طريق تطبيقها وليس عن طريق حفظها وتسميعها، وذلك من خلال وضع المتعلم في موقف يُمكّنه من بذل الجهد، وهذا أحد أدوار المعلم الخلاقة في تدريس مهارات اللغة الأكاديمية.

٨. التركيز على طرق التدريس والأنشطة التفاعلية، فأساس الحصول على المعرفة هو التجربة والخبرة والعمل.

٩. التركيز على التراكيب اللغوية التي تخدم المجال الأكاديمي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثالثا: أهداف ومحتوى التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى رفع مستوى متعلم اللغة العربية لغة ثانية في المهارات اللغوية الأكاديمية، ليصبح قادرا على القيام بما يلي:

- التواصل الشفهي الأكاديمي الفعال مع معلمي وزملائي داخل الصف وخارجه.
- عرض وجهة النظر بوضوح خلال النقاشات العلمية الشفهية.
- طرح الأسئلة العلمية بأسلوب شفهي مناسب.
- فهم الأسئلة الشفهية والإجابة عنها بشكل مناسب.
- استخدام الأساليب الصحيحة أكاديميا في إبداء الرأي والتعقيب الشفهي. مثل: التركيز على الأفكار لا الأشخاص، عدم الحدة.
- تقديم عرض شفهي لمتطلب دراسي وفق قواعد التقديم الشفهية الصحيحة.
- استخدام لغة واضحة ومحددة في المكتوب.
- تلخيص المواضيع العلمية كتابيا بشكل صحيح.
- التعبير عن الأفكار بصيغ متعددة كتابيا.
- استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.
- كتابة الاقتباسات والمراجع العلمية بشكل صحيح وفق منهجيات التوثيق.
- تنظيم شكل المكتوب.
- كتابة الكلمات والمصطلحات المرتبطة بالدراسة الأكاديمية بشكل صحيح.
- التسلسل المنطقي والترابط في عرض الأفكار المكتوبة.
- كتابة الأفكار الرئيسة وتدوينها أثناء المحاضرات الأكاديمية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- كتابة التقارير والمقالات والأبحاث العلمية بشكل علمي صحيح.
- استخدام أساليب كتابة الإجابة في الاختبارات الكتابية بشكل صحيح.
- فهم السياق وتلميحاته في النص المقروء
- القراءة بسرعات متفاوتة وفقا لطبيعة المقروء.
- استخدام الوسائل المعينة كالمراجع العلمية والمعاجم لفهم المقروء
- استخدام القراءة التصفحية السريعة لفرز الأفكار
- قراءة الجداول والخرائط والرسوم والأشكال وتفسيرها.
- التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء
- فحص وتقويم المصدر المقروء، من خلال تحديد اتجاهات الكاتب.
- قراءة نظم الفهارس المختلفة للمكتبة للوصول إلى الكتب والمراجع العلمية.

رابعا: طرق التدريس المقترحة في التصور المقترح:

يقترح الباحثُ استراتيجيات التدريس الآتية لعرض محتوى التصور المقترح:

١. **استراتيجية الحوار والمناقشة:** تعد هذه الاستراتيجية من أكثر استراتيجيات التدريس استعمالاً في التعليم الجامعي، وإحدى الاستراتيجيات التي تعزز التعليم النشط، وتتلخص في اشتراك الطلبة مع معلمهم، ومع بعضهم بعضا في مناقشات مستفيضة ومكثفة حول موضوع الدرس، وعادة ما يكون للمناقشة مُقَررٌ يعرض الموضوع ويوجه المجموعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه حتى تصل إلى الحل المطلوب والصحيح.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. **البحث الميداني**: من خلاله يكتسب المتعلم أساليب البحث والتقصي عن المعلومات والمفاهيم المتعلقة بموضوعات المقرر، وتكسبه مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي.

٣. **التعلم الذاتي**: وفي هذا الأسلوب يقوم المتعلم بالنشاط التعليمي بدافع رغبته الذاتية؛ بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته، مستجيباً لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها.

٤. **استراتيجية التعلم بالاكتشاف**: وهي عملية تفكير تتطلب من المتعلم إعادة تنظيم المعلومات المخزنة لديه وتكييفها، بحيث تمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه. وهذه الاستراتيجية لها أنواع متعددة منها: الاكتشاف الموجه، والاكتشاف شبه الموجه، والاكتشاف الحر، وهو أرقى أنواع الاكتشاف، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في تشجيع الطلبة وتدريبهم على التفكير، ومهارات البحث، وجمع المعلومات واتخاذ القرارات، وتتبع الدلائل، والاستدلالات باستعمال التفكير المنطقي، والتفكير الناقد، وتعمل على تنمية مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

٥. **استراتيجية لعب الأدوار**: تقوم استراتيجية تمثيل الأدوار «لعب الدور» على افتراض أن للمتعلم دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين، ويطور الطلاب خلال ممارسة هذا الاستراتيجية من قدراتهم على التعبير والتفاعل مع الآخرين، تنمية سلوكيات مرغوب فيها، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة (سعادة،٢٠١١م).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خامسا: الأنشطة المقترحة في التصور المقترح:

يُعد النشاط اللغوي أحد مكونات التصور المقترح، والمقصود به هنا: نشاط الطالب وفاعليته تحت إشراف معلمه، داخل قاعة الدرس أو خارجها، حيث يؤدي دوراً مهماً يُبرز النشاط المرتبط بالقراءة والاطلاع والممارسات؛ لتغطية الجوانب التي لا يستطيع المنهج بوقته المحدود من الإيفاء بها. ومن الأنشطة اللغوية – على سبيل المثال لا الحصر – المقترحة في هذا التصور

- إجراء بعض البحوث والقراءات الموسعة حول القضايا التي يثيرها المحتوى.
- الأنشطة والممارسات الجماعية، التي تكون المهارات اللغوية الاكاديمية موضوعاً لها كالقراءة، أو نقد بعض الكتابات
- الأنشطة الشفهية والتحريرية المشابهة لما يتعرض له المتعلم في دراسته الأكاديمية، كالتدريب على تلخيص محاضرات، فهم المسموع ونقده.

سادسا: وسائل التقويم في التصور المقترح:

يعني التقويم تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج المتوقعة منه، والتقويم عملية مستمرة من بداية التدريس إلى نهايته، لذلك فهو متنوع ومتعدد حسب الظروف والمواقف العملية والانتاجية، والأهداف التي يراد تحقيقها والأغراض التي يقصد الوقوف عليها، ومن أساليب التقويم المقترحة في التصور المقترح ما يلي:

الاختبارات بشكلها المقالي، الذي يتطلب استجابات مستفيضة، ويقتضي البحث والموازنة والمناقشة والتحليل والاستدلال، أو بشكلها الموضوعي بأنواعه المختلفة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الملاحظة.
- المقابلة.
- السجلات والمشروعات.
- ملف الأعمال أو الإنجاز: وهو عبارة عن ملف، يحتوي على توثيق وتجميع هادفين، لنماذج تمثل أعمال أو مهارات أو أفكار المتعلم، المتعلقة بمساق أو موضوع معين خلال العام الدراسي وقد يحتوي على توثيق لأفضل أعمال الطالب، أو بعض المهارات التي ما زال في طور التدرب عليها.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

١. الاستفادة من التصور المقترح الذي قدمته الدراسة الحالية، والبناء عليه في تبني مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٢. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ لتدريبهم على ما يتعلق بالمهارات والطرق والأساليب المناسبة لتدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية.

٣. الاهتمام بتنوع أساليب تحديد الاحتياجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، فالتنوع هو الضامن للوصول إلى نتائج حقيقية، تعبر عن الاحتياجات الفعلية للمتعلمين.

٤. التركيز على شمولية الأبعاد التي تشملها عملية تقدير الاحتياجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، لتشتمل على تحليل المواقف المستهدفة، وتحليل الرغبات الخاصة، وتحليل واقع المتعلم، وأشكال العجز التي تعيقه عن النجاح اللغوي في المواقف المستهدفة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات المستقبلية الآتية:

١. تقويم مستوى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات اللغوية الأكاديمية.

٢. تحليل مقررات برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ضوء المهارات اللغوية الأكاديمية اللازمة للدراسة الجامعية.

٣. ممارسات معلمي اللغة العربية لغة ثانية التدريسية، وعلاقتها بمستوى طلابهم في المهارات اللغوية الاكاديمية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قائمة المراجع:

- ابن شيك، عبد الرحمن. (٢٠١٨). تجربة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في دولة ماليزيا: عرض وتقويم. تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تجارب وتقويم، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤١ - ١٦٣.
- أبو جابر، ماجد. (١٩٩٥). تقدير الحاجات، المفهوم، والفوائد، والإجراءات. تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جـ ٥، الكتاب الرابع.
- أبو زنادة، شايان عبد اللطيف. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى طالبات الأقسام العلمية بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة] كلية التربية، جامعة جدة.
- أبو زيد، نواري سعودي. (٢٠١٣). تعليمية اللغة العربية لأغراض أكاديمية. مجلة العاصمة، المجلد الخامس.
- أبو علام، رجاء. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات.
- بركات، الصديق آدم. (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: أهدافه وأسسه بالتطبيق على كتاب العلوم التربوية لتعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية بمعهد اللغة العربية بجامعة افريقيا العالمية. المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة، ماليزيا.
- بركات، الصديق آدم. (٢٠١٨). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في السودان. تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تجارب وتقويم، الرياض: مركز الملك عبدالله بن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٧٧ - ١٠٦.

- البوشيخي، عز الدين. (٢٠٠٩). المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢١٧ - ٢٢٤.
- البوصيري، محمد. (٢٠٠٣). تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة. مقالة علمية قدمت في ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي، ٦ يناير.
- تشيك، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية لأغراضٍ خاصة: من التخطيط إلى التنفيذ. ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداءً وإبداعا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- التنقارى، محجوب. (٢٠٠٨). اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات. التاريخ العربي، ع ٤٣، ٨٥ .١٠٨-
- التنقاري، صالح محجوب محمد. (٢٠١٤). إستراتيجيات متعلم اللغة البارع من وجهة نظر متعلمي العربية لأغراض أكاديمية. التجديد، مج١٨أع٣٦، ٩٥ .١٢٤-
- الحبشي، محمد، وآخرون (٢٠٠٤). تقويم الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة والمعايير القومية والمفاهيم الحديثة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٥). ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم: مظاهره أسبابه ومقترحات علاجه. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٠٧.
- الخليفة، يوسف. (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية لأغراض الخاصة. ورقة بحثية مقدمة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلى الحلقة الدراسية حول تدريس اللغة العربية بمؤسسات التعليم العالي بالسودان، الخرطوم.

- سبوعي، صالح. (٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، دواعيه واسسه»، مؤتمر تعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض.
- السريحي، حسن عواد، وآخرون. (٢٠٠٨). التفكير والبحث العلمي، جدة، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- سليمان، محمود جلال الدين جلال الدين. (٢٠١٠). تنمية مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٠١، ٧٨ – ١٤٥.
- سعادة، جودت أحمد وآخرون (٢٠١١). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق. عمان
- الشافعي، محمد السيد. (١٩٩٧). تقويم منهج اللغة العربية بالتعليم الثانوي الفني التجاري – نظام السنوات الثلاث – في ضوء حاجات الطلاب اللغوية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بنها.
- شعيب، أبو بكر عبدالله علي. (٢٠٢٠). واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية. تعليم العربية لغة ثانية، مج٢، ع٣، ٥٥ .١١٠-
- صبير، عبد الناصر عثمان. (٢٠١٤). معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية. العربية للناطقين بغيرها، ع١٨، ٢٩٥- ٣١٩.
- الضبياني، عبد الخالق علي. (٢٠٠٤). استقصاء الحاجات اللغوية لطلبة كلية الهندسة بجامعة صنعاء. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة صنعا.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الطاهر، مختار حسين. (٢٠١١). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ط١ الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). تعليم العربية لأغراض خاصة مفاهيمه وأسسه ومنهجياته. ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي.
- عبد الرحمن، سعد. (٢٠٠٣). القياس النفسي (النظرية والتطبيق). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالعظيم، صبري عبدالعظيم. (٢٠٢٠). إعداد منهج في اللغة العربية قائم على مدخل تعليم اللغة لأغراض أكاديمية (AAP) في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة قطر. المؤتمر العلمي الدولي الأول للغة العربية: التعريف بعوامل قوتها ووسائل انتشارها ودورها في حفظ هوية الأمة المسلمة وخدمة العلم النافع للإنسانية.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى أطفال المدارس الصديقة بجمهورية مصر العربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٢٢أ ج٢، ٣٤٥. -٣٧٧
- عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٣). البحث العلمي مفهومه-أدواته-أساليبه. إشراقات للنشر والتوزيع.
- عثمان، ميرفت جمعة عبدالله. (٢٠١٢). برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين الناطقين بلغات اخرى المبعوثين للأزهر الشريف: في ضوء احتياجاتهم الدراسية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- العساف، صالح حمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٤، الرياض: العبيكان.
- عشاري، أحمد. (١٩٨٣). تعليم العربية لأغراض محددة. المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد ١، العدد ٢.
- فرحة، ايفا. (٢٠١٤). اللغة العربية لأغراض خاصة: اتجاهات جديدة وتحديات. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع٨، ٧٦- ٩٤.
- الفوزان، محمد. (٢٠١٣). واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في جامعة الملك سعود. المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة، ماليزيا.
- قليني، رشدي لبيب. (١٩٩٥). مناهج العلوم في الصف الأول من التعليم الثانوي وعلاقتها بحاجات التلاميذ. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الكبسي، بلقيس. (٢٠٠٩). تصور مقترح لتطوير مقرر اللغة العربية – المتطلب الجامعي- في ضوء احتياجات طلبة جامعة صنعاء. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة صنعاء.
- اللحام، يحيى. (٢٠١٣). أسس مقترحة لبناء برنامج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، «اللغة العربية في خطر، الجميع شركاء في حمايتها» المجلس الدولي للغة العربية، (٧-٢٠) مايو دبي.
- محمد، يونس الأمين. (٢٠٠٣). تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها لأغراض خاصة. مجلة آداب، ع ٢١، ٤٣- ٦٦.
- محمود، عشاري أحمد. (١٩٨٣). تعليم اللغة العربية لأغراض محددة. المجلة العربية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الأول – العدد الثاني.

- المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. ط٣، دار الكتب.
- نبهان، يحيى إسماعيل. (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، عمّان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- النوح، مساعد عبد الله. (٢٠٠٤). مبادئ البحث التربوي، الرياض: الرشد.
- الوزان، ختام محمد، والعساف، نادية مصطفى. (٢٠١٧). منهج المحتوى وتطبيقه في المرحلة المتقدمة لأغراض أكاديمية في حقل تعليم اللغة الثانية: وجات نظر المدرسين في المراكز والجامعات الأردنية. دراسات، ع٥٨، ١١٦ .١٣١ –

- Al-Mulheim, A.M. (2001). An English Language Needs Assessment of Saudi Colleges of Technology Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia, PhD, University of Michigan.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1989). Manuel d'autoformation: à l'usage des professeurs de langues [Self-study manual: for language teachers]. Paris: Hachette.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) English for Specific Purposes Cambridge: CUP.
- Kasper, G. (2000). Four perspectives on L2 pragmatic development (NFLRC Net Work #19) [HTML document]. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- McCkenzie, W. 2000. Multiple Intelligence's Survey. RetrievedApril,www.surfaquarium.common/ Mlinvent.html.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- McKenzie, C. (2000). Homepages. Built-in Motivation. English Teaching Forum. № 1, 34—37.
- Schneider, K.P. Pragmatics meets dialectology: investigating regional variation in language use. Invited paper presented at the international workshop 'New Orientations in the Study of Regionalism', University of Bonn, Germany, July 16th–19th 2001.
- Shosain , H (2001) : Student Views For Commution Meeds in English in Selected University in South Taiwan ,inERIC.
- Smaihi، N.، g Chelli، S. (2018). Needs Analysis and Contextual Survey in Islamic Studies. El-ihyaa journal (21) 495-518. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/903837
- Richterich, R. (1985) Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage, Hachette, Paris
- Zakaria Omar, Abdullah Muhammad Adam Kheir, Nordin Ahmad, العربيَّة لأغراض أكاديميَّة: دارسة تحليليَّة لاحتياجات الدارسين , 'Abqari Journal: Vol. 22 No. 2 (2020): Journal of Islamic Social Sciences and Humanities Special Issue.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز

د. أنور بن سعد الجدعاني
أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز.

المستخلص

هدف هذا البحث إلى عرض بعض العوامل المؤثرة في تعلم مهارة التحدث كالعوامل النفسية (الخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية، وسخرية الأقران، وانتقاد المعلمين، وسلبية التقييم الدراسي، والقلق، والتوتر، والملل، والخوف)، والعوامل اللغوية (صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والعربية)، والعوامل البيئية التعليمية (كثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وطرق تدريس مهارة التحدث)، والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء تعلم هذه المهارة وممارستها. كما هدف كذلك إلى اكتشاف مدى تأثير هذه العوامل في اكتساب طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مهارة التحدث. وأي هذه العوامل أكثر تأثيرا. والفروق الدلالية بين المتعلمين بناء على مستوياتهم اللغوية. وقد شارك ١٢٠ متعلمًا ومتعلمة في تقييم استبيان الدراسة المكون من ثلاثة عشر عنصرًا لقياس مدى تأثر العينة بالعوامل السابقة. وأظهرت النتائج قوة تأثير الخوف من التقييم السلبي، ونقص الثقة، وصعوبة نطق بعض

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والعربية لدى عينة الدراسة. كما قدم البحث بعض المقترحات التي لعلها تفيد في تسهيل هذه الصعوبات أو الحد من تأثيرها كاختيار طرق التعليم المناسبة، وتنويع الأساليب التعليمية، ومراعاة اختيار المناهج التدريسية المناسبة التي تشتمل على الألفاظ الشائعة وتراعي تكرارها ليسهل اكتسابها وتذكرها. وتزويد المتعلمين بالتراكيب الصحيحة في اللغة الثانية بناء على معرفة مدى الاختلاف بين اللغتين.

الكلمات المفتاحية: تعلم مهارة التحدث، تعلم العربية لغة ثانية، صعوبات تعلم مهارة التحدث، الطلاقة، الدقة، سلامة النطق، الثروة اللفظية.

Difficulties in Learning Speaking among Learners of Arabic as a Second Language at the Arabic Institute for Speakers of Other Languages at King Abdul-Aziz University

Anwar Saad Aljadani,

Associate Professor in Applied Linguistics at Faculty of Arts & Humanities at king Abdul-Aziz University.

Abstract

The research aims to present some factors affecting learning speaking, including psychological factors (e.g. fear of making mistakes,

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ridicule of peers, criticism of teachers, negative academic assessment, anxiety, tension, boredom and fear), linguistic factors (e.g. difficulty in pronouncing some Arabic letters, lack of vocabulary and the partial structural overlap between languages), and educational environmental factors (e.g. the large number of students in the classroom and methods of teaching speaking skill), and the difficulties facing learners of Arabic as a second language. It investigated the impact of these factors on learning speaking by the participants and which of them is more influential? Moreover, it explored the statistical differences between participants based on their proficiency levels. 120 students participated in a questionnaire which consisted of thirteen items, to measure the impact of the previous factors. The results showed that the participants were significantly influenced by fear of negative evaluation, lack of confidence, difficulty in pronouncing some Arabic letters, lack of vocabulary, and the partial structural overlap between languages. The research suggested that selection of appropriate teaching methods and materials, diversifying between them as well as providing learners with the positive and negative evidence could assist L2 learners to properly speak Arabic.

Keywords: Learning speaking, learning Arabic as a second language, difficulties in learning speaking, fluency, accuracy, pronounce, vocabulary.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

مهارة التحدث من المهارات اللغوية الأربعة، وهي الغاية من تعلم اللغات، وظهرت الحاجة لهذه المهارة في تعليم اللغات في بداية النصف الثاني من القرن الماضي بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتزايد وسائل الاتصال والتحرك الواسع بين البلدان، مما أدى إلى تزايد الحاجة للاتصال الشفهي بين الناس وبالتالي فإنه لابد من إعادة النظر في طرق تعليم اللغة الثانية (طعيمة، ١٩٨٦).

فمهارة التحدث من مهارات الإنتاج اللغوي تتطلب استخدام الأصوات بدقة، والقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخدامًا صحيحًا؛ لتسهم في التعبير عما يجول بخاطر المتحدث (الناقة، ١٩٨٥). وعرفها الحلاق (٢٠١٠: ١٥٣) بأنها: «قدرة الفرد على نقل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات وإيصالها إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير». فهي مناقشة حرة تلقائية، ونشاط انفعالي اجتماعي يقوم به فردان أو أكثر؛ لتبادل الآراء والأفكار بينهم. (طعيمة، ١٩٨٩).

وتكمن أهمية تعلم مهارة التحدث في صور، منها: أنها وسيلة إفهام قبل الكتابة، وأن التدرب عليها يعود الإنسان الطلاقة في التعبير عن الأفكار والمشاعر، وأنها نشاط يقوم به الصغير والكبير، والذكر والأنثى، والمتعلم والجاهل، كيف لا وهي مهارة فطرية وليست مكتسبة. ومن الصور أن الحاجة إليها ماسة في مناقشة الأفكار، وإبداء الآراء، ومحاولة الإقناع. وأخيرًا، هي مؤشر صادق يُظْهِرُ مستوى المتحدث الثقافي، وطبقته الاجتماعية (عليان، ١٤٣١).

ولعله من المعلوم لدى متعلمي اللغات لغة ثانية أو أجنبية على وجه العموم ومتعلمي

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة العربية على وجه الخصوص أن لتعلمها لابد من إتقان المهارات الأساسية الأربعة، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وتعد مهارة التحدث هي الأهم بين هذه المهارات؛ لأن اللغة هي الكلام، والعربية لغة الاتصال، يفهمها مئات ملايين من الناس في العالم؛ لذا ينبغي لمتعلمها ومعلميها أن يتعرفوا على العوامل المؤثرة في تعلمها واكتسابها لاتخاذ العوامل الإيجابية منها والارتقاء بها، والتعارف على الصعوبات والتحديات وطرق التعامل معها.

يهدف هذ البحث إلى تسليط الضوء على تعلم مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية، وأهمية ذلك، وطرح بعض الصعوبات والتحديات التي ربما تواجه المتعلمين، وكيفية التعامل معها. واستكشاف مدى تأثير بعض العوامل النفسية، مثل: (الخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق، والتوتر، والملل، والخوف من سخرية الأقران وانتقاد المعلمين، وسلبية التقييم الدراسي)، وتأثير العوامل اللغوية، مثل: (صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والثانية)، وتأثير العوامل بيئة التعليمية، مثل: (كثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وطرق تدريس مهارة التحدث) في ممارسة مهارة التحدث باللغة العربية لدى متعلميها لغة ثانية في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

تكمن أهمية هذا البحث في عرض مدى تأثير العوامل المذكورة آنفًا في تعلم مهارة التحدث باللغة العربية، واقتراح بعض الحلول التي من شأنها أن تساعد المتعلمين والمعلمين في التعامل مع تلك العوامل للوصول إلى درجة عالية من إتقان هذه المهارة، ورفع جودة التدريس داخل البيئة التعليمية.

هذا البحث منظم على النحو التالي: تمهيد يعرض فيه الباحث نبذة مختصرة عن تعلم مهارة التحدث متبوعة بأهداف تعلمها في اللغة العربية. ثم يعرض العوامل المؤثرة في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعلمها، ويلي ذلك الصعوبات التي ربما تواجه متعلميها. وبعدها استعراض للدراسات السابقة، وأسئلة البحث متبوعة بالدراسة التطبيقية، وتشتمل على عينة الدراسة وأدواتها، ثم النتائج وتحليلها ومناقشتها. وأخيرًا، الخاتمة.

تعلم مهارة التحدث:

تعلم مهارة التحدث سلوك شخصي يبنى على اكتساب المعلومات والخبرات، والمعرفة التي تخص اللغة الهدف، مما يعينه على التعبير عن أفكاره الذهنية بحذق وبراعة، وتمكنه من تبادل الأفكار والمشاعر مع المتلقين. ومهارة التحدث إحدى مهارات إنتاج اللغة -بالإضافة لمهارة الكتابة- تتطلب من مُتعلِمها القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية، وترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد قوله في مواقف الحديث المختلفة. وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عملية داخلية ما عدا الرسالة المنطوقة (الناقة، ١٩٨٥).

استنادًا إلى Brown (2001)، مهارة التحدث تعتمد على مهارات إضافية أخرى، وهي: الطلاقة، والدقة، والنطق، والمفردات. تُعرَف الطلاقة بأنها القدرة على التعبير عن الموضوع بحرية دون مقاطعة خاصة أثناء عمليتي التدريس والاختبار. والمهارة الإضافية الثانية هي الدقة، وهي القدرة على إنتاج جمل صحيحة باستخدام القواعد والمفردات الصحيحة. ويمكن تحقيق الدقة من خلال حث المتحدث على التركيز في العناصر النحوية والصوتية. والمهارة الإضافية الثالثة هي النطق، ويقصد به القدرة على النطق الجيد بداية من الأصوات ثم الكلمات وصولا للجمل والتعابير. وهو من أهم الوسائل التي تجعل اللغة أكثر وضوحًا. وهذا يعني أنه يمكن للمتعلمين تحقيق التواصل الفعال من خلال النطق الجيد على الرغم من محدودية ثروتهم اللفظية والقواعد اللغوية. إضافة لذلك يمكن القول بأن النطق يظهر في جوانب، منها النطق، والإيقاع، والنغمة، وطريقة التحدث، والإيماءات، ولغة الجسد،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتواصل البصري. والمهارة الإضافية الأخيرة هي المفردات، وهي العنصر الثاني من عناصر اللغة بعد الحروف، وهي إحدى أهم الجوانب في تعليم اللغات. والثراء اللفظي يسهل عملية استقبال اللغة من خلال مهارتي الاستماع والقراءة، ويسهل أيضا إنتاج اللغة من خلال مهارتي التحدث والكتابة. ولا غنى عن القول: إن مفتاح التواصل الناجح هو الثراء اللفظي. فهذه المهارات الأربعة الإضافية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمهارة التحدث الناجح.

أهداف تعلم مهارة التحدث باللغة العربية:

في تعلم مهارة التحدث باللغة العربية أهداف يجب على المتعلم أن يسعى جاهدًا لتحقيقها، ومن تلك الأهداف ما ذكرها طعيمة (٢٠٠٤): نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا، والتمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزًا واضحًا (مثل: ذ، ز، ظ، الخ...)، والتمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة، وتأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية، واختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، واستخدام عبارات المجاملة والتحية استخدامًا سليمًا في ضوء فهمه للثقافة الإسلامية والعربية، واستخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الحديث، وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا يلمسه السامع، والتحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة الآخرين، وإلقاء الخطب القصيرة مكتملة العناصر، وإدارة مناقشة في موضوع معين واستخراج الآراء منها، وإدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية.

ويمكن القول بأن المتعلم يصل إلى أهداف مهارة التحدث إذا استطاع أن يتحدث بطلاقة مع دقة التعبير في مواقف ومجالات الحديث: كالحوار والمناقشة والإلقاء والمناظرة والخطابة، وفي مجالات أخرى حياتية مما يمكّن الإنسان فيها من قضاء حوائجه ونقل أفكاره (محمود موسى، ٢٠١٢).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العوامل المؤثرة في تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية:

يتأثر تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية بعوامل مهمة، منها: البيئة، وهي ما يحيط بالمتعلم من ظروف وعوامل مادية واجتماعية ومعنوية، من شأنها التأثير في تكوين المتعلم، ونمط حياته وسلوكه (شحاتة، ٢٠٠٣). والبيئة التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية أو اكتسابها نوعان كما ذكرهما الخولي (١٩٩٠)، هما: البيئة اللغوية الطبيعية والبيئة اللغوية الاصطناعية. ويقصد بالبيئة اللغوية الطبيعية استخدام اللغة لغرض التفاهم، ونقل المعلومات وتبادلها، أي مع التركيز على المحتوى. أما البيئة اللغوية الاصطناعية ويقصد بها الفصول الدراسية لتعلم اللغة، ويكون فيها معلم يدرّب طلابه تدريبًا لغويًا.

العامل الثاني المؤثر في تعلم مهارة التحدث هو الدافعية، ويقصد بها الرغبة في التعلم، وهي قوة داخلية ذاتية تحرك سلوك المتعلم وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها. إن رغبة المتعلم لها دور فعّال، بل هي معيار في نجاح المتعلم أو فشله في تعلم اللغة الأجنبية والسيطرة على مهارتها الأربعة؛ لأنها توجه النشاط الذي يقوم به المتعلم وتحدده. وحافز استعمال اللغة والتواصل بها مع أهلها ومن يتحدث بها من أهم الأسباب التي تجعل المتعلم يندمج مع أهل تلك اللغة؛ ليزيد من الدخل اللغوي الذي يمكنه من إتقان المهارات اللغوية الأساسية خاصة مهارة التحدث (العصيلي، ٢٠٠٣). إن مستوى الحافز الذي يشعر به المتعلم من أهم الأسباب التي تستحثه على تعلم اللغة الثانية، ومستوى الحافز مما ينبئ عن مستوى تحصيل المتعلم في هذه اللغة (طعيمة، ١٩٨٦).

من أكثر العوامل تأثيرًا في عملية تعلم اللغة الثانية الممارسة، ويقصد بها فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات اللغوية التي يصادفها في بيئته (الزغول، ٢٠١٢). إن كثرة ممارسة شيء ما تؤدي إلى إتقانه، ولكن الممارسة التي تؤدي إلى الإتقان هي الممارسة الموجهة، وكذلك متعلم اللغة فإن ممارسته للغة الهدف تؤدي إلى إتقانها، والإتقان التام للمهارة يحمل

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفرد إلى استخدامها بفاعلية في المواقف الكثيرة (جابر، ١٩٩٩).

ومن مظاهر أهمية الممارسة ما نلاحظه في مراحل الطفل الأولى لتعلم اللغة من تكرار ما يسمعه عدة مرات، ويتناغى بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حينما يستلزم إتقانه لها أن يمارسها. إن تعلم اللغة الثانية مسألة وقت بالإضافة إلى تكوين عادات، يمر بها المتعلم عدة مرات حتى تثبت عنده، ويصعب بعد ذلك تغييرها (طعيمة، ١٩٨٦). إذن يمكننا القول بأن الممارسة أمر لابد منه في تعلم مهارات اللغة الثانية فكلما زاد تكرار سماع المتعلم لكلمة ما، أو تركيب ما، زاد احتمال اكتساب اللغة عنده، وهذا ما يثبت نظرية ابن خلدون في أن اللغة (ملكة صناعية).

القراءة مهارة من المهارات اللغوية ولها دور مهم في تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية. فهي تتيح للمتعلم التعرف على ثقافة اللغة الثانية، والاطّلاع على الحقائق المختلفة المتعلقة بها. وهي تساعد في إثراء المتعلم لفظيًا، فيستطيع التحدث في كافة الموضوعات بكل ثقة، ويقدم دلائل بالحجة والبرهان، ويكون مؤثرًا وقادرًا على التغيير؛ لأن قراءة نصوص من اللغة الثانية من العوامل التي تزيد المتعلم إتقانًا وكفاءة في اللغة.

ومما يؤثر في تعلم اللغة الثانية ثقة المتعلم في قدراته وإمكاناته اللغوية. الثقة العالية من أهم أنواع التحفيز الذاتي الذي يقود المتعلم إلى ممارسة اللغة بكل أريحية خاصة في مهارة التحدث. إن الثقة بالنفس أمر في غاية الأهمية؛ لأن المتعلم ربما ينطق بعض الكلمات خطأ، أو يخطئ لغويًا أو أسلوبيًا.

ومما يُحَسِّنُ مهارة التحدث في اللغة الثانية ويطورها التغذية الراجعة، ويقصد بها عمومًا عملية التقييم الفوري لمدى نجاح عناصر عملية الاتصال في إتمام تلك العملية، وتحقيق أهدافها، كما أن هذه التغذية هي إشعار المتعلم أن استجابته صحيحة أو خاطئة، مع إعطاء

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معلومات صحيحة لتحسين مستوى أدائه لاحقًا (شحاتة، ٢٠٠٣). ويقصد بها في تعلم اللغة الثانية التعزيز الذي يتلقاه المتعلم من المعلم، أو ممن حوله بعد أن يعطي الاستجابة، وتأتي التغذية الراجعة بعد أن يتكلم المتعلم أو يكتب شيئًا باستخدام لغة ثانية، فهي إما أن تكون إيجابية أو سلبية. والتغذية تكون بعد الانتهاء من المحادثة.

الاستعداد والنضج أمر مهم في تعلم تراكيب اللغة الثانية. ويعنى به القدرة على تعلم مهمة وخبرة، واكتساب مهارة (الزغول، ٢٠١٢). فتعريض المتعلم لتراكيب لغوية معينة معقدة في فترة مبكرة من تعلم اللغة قبل أن يكون مستعدا لها لا يفيد في إكسابه التراكيب (الخولي، ١٩٩٠).

الاسترخاء الذهني يؤثر في تعلم اللغة الثانية تأثيرًا بالغًا، ويؤدي إلى تعلمها سريعًا، وفي المقابل القلق يقلل من تحصيل المتعلم؛ لأن الاسترخاء له ارتباط موجب مع التحصيل اللغوي، كما أن القلق له ارتباط سلبي (الخولي، ١٩٩٠).

فهذه مجموعة من العوامل التي بتوفرها يتمكن المتعلم من تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية بطريقة سليمة.

صعوبات تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية:

هناك بعض العوامل النفسية التي لها دور سلبي كبير في تصعيب ممارسة التحدث، وتعقيدها لدى متعلمي اللغة الثانية داخل الفصول الدراسية وخارجها، ومن هذه العوامل ما يلي: الخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية. يعتبر الخوف من الخطأ أحد العوامل الرئيسة لإحجام المتعلمين عن التحدث باللغة الثانية في الفصل الدراسي (Yi Htwe, 2007; Robby, 2010). يذكر Aftat (2008) أن هذا التخوف مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمسألة التصحيح والتقييم

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السلبية. علاوة على ذلك يضيف Hieu (2011) أن من أسباب خوف المتعلمين هو خوفهم من سخرية زملائهم منهم، والتعرض لنقد معلميهم. نتيجة لذلك يحجم المتعلمون عن المشاركة في نشاط التحدث. لذا يجب على المعلمين إقناع المتعلمين بأن ارتكاب الأخطاء ليس عيبًا أو أمرًا مشينًا؛ لأنهم سيتعلمون من أخطائهم.

ومنها الخجل هو شيء عاطفي يعاني منه العديد من متعلمي اللغة الثانية في وقت ما عندما يطلب منهم التحدث في الفصل باللغة الثانية. يشير Gebhard (2000) إلى أن الخجل قد يكون مصدرًا للمشكلة في أنشطة تعلم الطلاب في الفصل الدراسي خاصة في فصل تعليم مهارة التحدث. لذلك، فإن الاهتمام بهذا الجانب مهم جدًا أيضًا لمساعدة المتعلمين على بذل قصارى جهدهم في التحدث داخل الفصل. تماشياً مع هذا، يوضح Baldwin (2011) أن التحدث أمام الناس هو من أحد أكثر أنواع الخجل شيوعًا بين متعلمي اللغة الثانية، والشعور بالخجل يجعل أذهانهم فارغة أو أنهم ينسون ما يريدون الحديث عنه. فإن عدم مقدرة المتعلم على إظهار قدرته في التحدث يتأثر كثيرًا بشعوره بالخجل. بمعنى آخر، يمكن القول: إن الخجل يلعب دورًا مهمًا في التحدث.

إضافة للعوامل السابقة، فإن القلق يُعد من الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية، وهو الشعور بالتوتر والتخوف والعصبية المرتبط بحالة تعلم اللغة الثانية (Horwitz and Horwitz et al، 1986). ذكر Nascente (2011) أن القلق من بين المتغيرات العاطفية الأخرى، يبرز كواحد من أهم عوامل الحجب الرئيسة للتعلم الفعال لمهارة التحدث في اللغة الثانية. بمعنى آخر، يؤثر القلق على متعلمي اللغة الثانية تأثيرًا بالغًا، لذا يجب الانتباه لهذا العامل. وأضافوا أن أسباب القلق ثلاثة: الخوف من التواصل باللغة الثانية، وخوف المتعلمين من الخضوع للاختبار وتحديد مستواهم اللغوي، والتقييم السلبي من الزملاء والمعلمين. يشارك باحثون آخرون أيضًا حقيقة أن القلق يلعب دورًا مهمًا في تعلم اللغة الثانية، على سبيل المثال Horwitz (1991) يعتقد أن القلق من التحدث بلغة معينة يمكن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أن يؤثر على أداء المتعلمين، ويمكن أن يؤثر على جودة إنتاج اللغة الشفوية، ويجعل الأفراد يبدون أقل طلاقة مما هم عليه بالفعل. يشير هذا التفسير إلى أنه يجب على المعلمين محاولة خلق جو تعليمي يمنح المتعلمين مواقف أكثر راحة في نشاطهم التعليمي.

من المفهوم عمومًا أن افتقار الطلاب إلى الثقة يحدث عادةً عندما يدرك المتعلم أن من يتحدث معهم لم يفهموا مراده أو عندما لا يفهم مرادهم. في هاتين الحالتين، يفضل التزام الصمت بينما يتحدث الآخرون مما يدل على أن المتعلم يفتقر إلى الثقة في التواصل. تعزيزًا لهذا، ذكر Nunan (1999) أن الطالب الذي يفتقر إلى الثقة في نفسه، ربما سيعاني من مخاوف التواصل في لغته الثانية. يوضح هذا أن بناء ثقة متعلمي اللغة الثانية جزء مهم من تركيز انتباه المعلم. وهذا يعني أن المعلم يجب أن يتعلم من كل النظريات والخبرات العملية حول كيفية بناء ثقة المتعلمين. ومما يعدم الثقة ما ذكره Summer and Amanda (2010) أن ضعف المستوى اللغوي لدى المتعلم يلعب دورا كبيرًا في إضعاف ثقته بنفسه. وأضاف Brown (2001) أن من أسباب ضعف ثقة المتعلمين بأنفسهم عدم تشجيع المعلمين لهم وتحفيزهم.

التحفيز طاقة وقوة داخلية تعتبر من أهم مفاتيح النجاح في تعلم المهارات اللغوية كما ذكر Songsiri (2007)، وغيابه أو وجوده بالقدر غير الكافي يؤثر سلبًا في العملية التعليمية، ويؤدي إلى إحباط المتعلمين وإحجامهم عن ممارسة اللغة بمهاراتها الأربعة خاصة التحدث. ويؤدي التدريس الممل، والمواد التعليمية غير الملائمة، والشعور بالملل، وغياب الأهداف التعليمية إلى نقص التحفيز أو غيابه. هذا يعني أن الاهتمام بهذه العوامل الأربعة أمر حيوي في توفير التحفيز المناسب. ومما يسند هذا الرأي ما أظهرته نتائج دراسة Babu (2010) بأن الافتقار إلى الحافز في التعلم تسبب في تردد الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية في الفصل. وأرجع ذلك إلى غياب الشغف والإبداع والاهتمام بالمتعلمين. كما يؤكد Aftat (2008) أن التحفيز نتاج تعليم جيد، ولتحفيز المتعلمين يجب أن يكون لدى المعلمين شغف إبداع واهتمام

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بطلابهم؛ لأن شغف المتعلمين يتأثر بأداء معلميهم، وحماسهم أثناء التدريس.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك بعض الصعوبات التي ربما يواجهها متعلمو مهارة التحدث باللغة العربية لغة ثانية، ومنها: ضعف القدرة على نطق بعض الأصوات العربية لاختلاف مخارجها أو لتشابهها، وصعوبة اختيار الكلمات المناسبة؛ لثراء العربية اللفظي، واختيار التركيب المناسب؛ لتنوع تراكيب اللغة العربية، وضعف القدرة على التفكير بها.

ومنها أيضا نقص المفردات أو محدوديتها لدى المتعلم؛ فيجد صعوبة بالغة في التعبير عن أفكاره ومشاعره في بعض الأحيان نتيجة لمحدودية مفرداته. ويثبت ذلك دراسة أجراها Gan (2012) على عشرين طالبا وطالبة في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس في تخصص اللغة الإنجليزية. أظهرت النتائج أن هؤلاء الطلبة لديهم مشاكل كبيرة في معرفة المفردات، على سبيل المثال، ذكرت الطالبة Jane جين، أنه عندما يتعلق الأمر بالتحدث، فإن بعض الكلمات والعبارات لا تخطر ببالها أبدًا، ونتيجة لذلك، لا يمكنها التعبير عما تنوي التعبير عنه بدقة.

ومن الصعوبات اختلاف التراكيب اللغوية بين اللغة الأم واللغة الهدف. يجب على المعلمين أن يقنعوا الطلاب بأن أساليب التعبير عن المعاني تختلف من لغة إلى أخرى مثلما تختلف الكلمات، وأن بعض المعاني والاستعمالات الشائعة في اللغة الأولى ربما لا تكون كذلك في اللغة الهدف أو اللغات الأخرى، وإن وجدت فقد يعبر عنها بأساليب وعبارات مختلفة (العصيلي، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة في صعوبات تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية:

أجريت كثير من الدراسات لمعرفة صعوبات تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية، ومدى تأثيرها، وكيفية التغلب عليها، ومن هذه الدراسات ما أجراه jaya et all (2022) لاكتشاف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أداء الطلاب في مهارة التحدث ومشاكلها، والعوامل المرتبطة بتلك المشاكل. شارك في هذه الدراسة طلاب جامعيون يدرسون في برنامج تعليم اللغة الإنجليزية في جامعة جنوب سومطرة. جمعت البيانات عن طريق مجموعة من الأدوات، منها: اختبار مهارة التحدث واستبيان وأسئلة مفتوحة. أظهرت النتائج أن ٤٢٪ من المشاركين أدّوا أداءً جيدًا، بينما ٥٨٪ منهم لم يؤدوا أداءً جيدًا. تم تصنيف مشاكل التحدث على أنها مشاكل ذات صلة بأمور نفسية (الثقة بالنفس والقلق)، ومشاكل اجتماعية (صعوبات إيجاد فرص لتعلم اللغة الإنجليزية والفهم في فصل التحدث)، ومشاكل لغوية (الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والنطق). ومن العوامل التي تسببت في صعوبة اكتساب مهارة التحدث نقص المعرفة العامة، وقلة ممارسة مهارة التحدث، والخوف من ارتكاب الأخطاء، وقلة استخدام الكلمات والممارسة النحوية، وانخفاض الدافعية، وقلة المشاركة، وعدم القراءة، والخجل، والعصبية، والخوف من النقد، وندرة استخدام القواميس اللغوية، وصعوبة نطق بعض الكلمات. أظهرت النتائج الإحصائية عن طريق برنامج (Chi-Square Association) قيمة p (٦٠٣,٥٠٨) وهي أكبر من القيمة الحرجة (٧٠,٠٠٣). لذلك، هناك ارتباط كبير بين مشاكل التحدث والعوامل المسببة لها.

ودرس Shen and Chiu (2019) العوامل التي تسببت في صعوبة اكتساب مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، ثم التحقيق في استخدام إستراتيجية المتعلمين الناجحين لتحسين أدائهم في التحدث باللغة الإنجليزية. شارك ١٤٨ طالبا من طلاب السنة الثانية في تخصص اللغة الإنجليزية لغة أجنبية وتخصصات اللغة الإنجليزية للمبتدئين في تايوان. تم إجراء استبيان من خمسة مستويات اختيارية (أوافق

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). أظهرت نتائج التحليل أن المشاكل النفسية (العصبية، والخوف من ارتكاب الأخطاء، وقلة الثقة) كانت السبب الرئيسي لصعوبات التحدث باللغة الإنجليزية، تليها المشاكل اللغوية (قلة المفردات)، والمشاكل البيئية (عدم توفر البيئة المناسبة لممارسة مهارة التحدث). وأظهرت أيضا ميل معظم المشاركين الناجحين إلى استخدام إستراتيجيات التحدث المختلفة لتحسين أدائهم في التحدث باللغة الإنجليزية، وعلى وجه الخصوص ركزوا على الدقة اللغوية من خلال الممارسة المتكررة للنبرة والنطق. علاوة على ذلك، اغتنم معظمهم فرص ممارسة التحدث باللغة الإنجليزية، مثل الانضمام إلى الأنشطة الاجتماعية باللغة الإنجليزية، أو المشاركة في مسابقات الإلقاء باللغة الإنجليزية، وما إلى ذلك. واستخدام لغة الجسد مثل: (تعابير الوجه، الاتصال البصري، والإيماءات) من أجل تواصل أفضل. تشير النتائج إلى الحاجة بتعزيز المناهج التربوية والتعليمية لرفع كفاءة متحدثي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية.

ومنها دراسة محمد وعبد السلام (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى الوقوف على صعوبات اكتساب مهارة التحدث التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الأتراك في كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون التركية، وتوصيفها وتحديد درجاتها؛ للتغلب عليها، وذلك من خلال إيجاد وسائل علمية مناسبة، وإعداد برامج علمية ناجحة. صمم الباحثان استبيانًا مكونًا من مائة وثلاث فقرات لغرض تحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مائة وأربعة وأربعين طالبًا وطالبة، وكان عدد الطلاب تسعة وخمسين طالبًا، وعدد الطالبات أربعا وثمانين طالبة. أظهرت نتائج الدراسة رغبة الطلبة الأتراك في تعلم اللغة العربية؛ ولهذا يستحسن من المعلمين استغلال هذه الرغبة في تحفيزهم وتشجيعهم على ممارسة مهارة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التحدث. ومن نتائج الدراسة أن الجهة المعرفية غلبت الجهة التطبيقية في داخل غرف التدريس، مما جعل المعلمين يستخدمون اللغة الوسيطة أثناء التدريس، وعدم توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

وأجرت Juhana (2012) دراسة تهدف إلى معرفة العوامل النفسية التي تمنع طلاب مدرسة سنيور الثانوية في جنوب تانجيرانج، بانتين في إندونيسيا من التحدث باللغة الإنجليزية داخل الفصول التعليمية، وأسباب هذه العوامل والحلول الممكنة للتغلب عليها. شارك في هذه الدراسة ٦٢ طالبًا، وجمعت بياناتها عن طريق الملاحظات الصفية والاستبيانات والمقابلات. أوضحت الدراسة أن العوامل النفسية مثل الخوف من الخطأ، والخجل، والقلق، وقلة الثقة، وقلة الحافز تعيق الطلاب عن التحدث في فصل اللغة الإنجليزية. هذه العوامل مثل الخوف من ارتكاب الأخطاء، كانت ناجمة عادة عن خوفهم من أن يسخر أصدقاؤهم منهم. ومن الحلول المحتملة للتغلب على تلك العوامل النفسية، ما أشار إليه معظم الطلاب من أن تحفيزهم ليكونوا أكثر ثقة في التحدث باللغة الإنجليزية أمر يستحق التفكير. وتشير هذه النتيجة إلى أن المدرسين يجب أن يكونوا أكثر وعيًا بالصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلمين عند ممارسة التحدث داخل الفصول التعليمية.

وأجرى Gan (2012) دراسة يهدف من خلالها إلى تحديد المشكلات المتعلقة بمهارة التحدث باللغة الإنجليزية لغة ثانية في مؤسسة تدريب معلمي المرحلة الثالثة في هونغ كونغ. شارك في هذه الدراسة ١٦ طالبة و٤ طلاب في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية. جُمِعَت بياناتها عن طريق المقابلة شبه الرسمية، لمعرفة الصعوبات التي يواجهها طلاب اللغة الإنجليزية لغة ثانية في تطويرهم لمهارة التحدث باللغة الإنجليزية في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

برنامج بكالوريوس التربية (اللغة الإنجليزية). يبدو أن الفرص غير الكافية للتحدث باللغة الإنجليزية في المحاضرات والدروس، وعدم التركيز على تحسين اللغة في المناهج الدراسية، وبيئة المدخلات الفقيرة للتواصل الشفوي باللغة الإنجليزية خارج الفصل الدراسي، أسهمت في خلق مجموعة من المشكلات المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمسائل الاجتماعية والثقافية والمؤسسية والسياقات الشخصية التي تواجه طلاب اللغة الإنجليزية لغة ثانية. تقودنا نتائج الدراسة إلى التساؤل عن مدى فعالية منهج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية القائم على المعرفة والتربية. كما أشار المشاركون إلى الحاجة إلى إضافة مقرر مكثف لتحسين اللغة بشكل كافٍ في برنامج إعداد المعلم الحالي.

أسئلة البحث:

هذا البحث يسعى إلى استكشاف مدى تأثير العوامل النفسية (الخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية، وسخرية الأقران، وانتقاد المعلمين، وسلبية التقييم الدراسي، والقلق، والتوتر، والملل، والخوف)، والعوامل اللغوية (صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والعربية)، والعوامل البيئية (كثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وطرق تدريس مهارة التحدث) في اكتساب طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مهارة التحدث. وأي هذه العوامل أكثر تأثيرًا؟ وهل توجد فروق دلالية بناءً على المستوى اللغوي؟

الدراسة الميدانية:

عينة الدراسة:

شارك في هذه الدراسة ١٢٠ من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في شطريه بجامعة الملك عبد العزيز، وهم من مستويات لغوية مختلفة: ٣٠

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

طالبًا في كل مستوى لغوي.

أداة جمع البيانات:

أجاب المشاركون على استبيان يتضمن ثلاث عشرة فقرة: تتمحور حول صعوبات تعلم مهارة التحدث في اللغة العربية لغة ثانية، ويمكن تصنيف هذه الفقرات على النحو الآتي: فقرات تقيس مدى تأثير العوامل النفسية (الخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق، والتوتر، والملل، والخوف من سخرية الأقران وانتقاد المعلمين، وسلبية التقييم الدراسي)، وفقرات تقيس مدى تأثير العوامل اللغوية (صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والثانية)، وأخيرًا فقرات تقيس مدى تأثير عوامل البيئة التعليمية (كثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وطرق تدريس مهارة التحدث). ومن نماذج الفقرات: أرغب في الحديث باللغة العربية، ولكني أجد صعوبة بسبب اختلاف التراكيب اللغوية بين لغتي الأم واللغة العربية. ومنها، أرغب في الحديث باللغة العربية، ولكني أخاف من ارتكاب الأخطاء؛ لأن زملائي سيسخرون مني. ومنها كذلك أرغب في الحديث باللغة العربية، ولكني لا أجد الفرصة؛ نظرًا لكثرة أعداد الطلاب في الفصل.

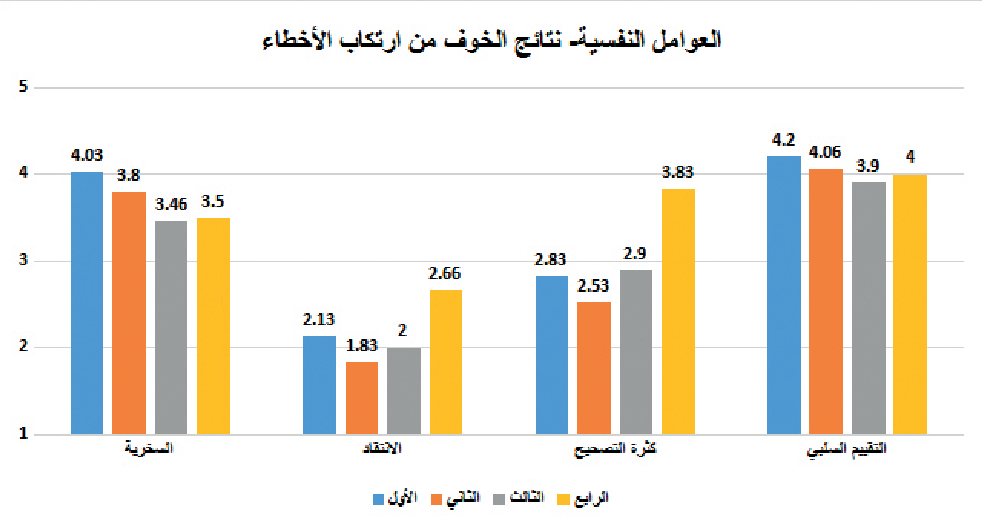
عرض النتائج:

تم ترميز الاختيارات بأرقام لتسهيل العمليات الإحصائية: رمز (أوافق بشدة) بالرقم ٥، ورمز (أوافق) بالرقم ٤، رمز (محايد) بالرقم ٣، رمز (لا أوافق) بالرقم ٢، رمز (لا أوافق بشدة) بالرقم ١. ثم أدخلت الردود في برنامج SPSS ٢٦ للحصول على متوسط التقييم، ولإجراء التحاليل الإحصائية. أنشئت الرسوم البيانية بناء على المتوسط لكل عامل من العوامل بواسطة برنامج الإكسل.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج آثار الخوف من ارتكاب الأخطاء

الرسم البياني (١): متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية حول العوامل النفسية- نتائج الخوف من ارتكاب الأخطاء



يعرض لنا الرسم البياني الأول متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول نتائج الخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية أثناء التحدث. صنف الطلبة في جميع المستويات بأن الخوف من التقييم السلبي نتيجة ارتكاب الاخطاء اللغوية أهم سبب خلف عدم ممارسة التحدث، ويلي ذلك سخرية زملائهم من أخطائهم خاصة متعلمي المستوى الأول والثاني والثالث بينما متعلمي المستوى الرابع قيموا كثرة التصحيح (٣,٨٣) تقييما أعلى من السخرية (٣,٥). وأخيرًا، أظهرت بيانات جميع المتعلمين أن الخوف من انتقاد معلميهم لا يعد من أسباب ضعف ممارسة المهارة. يتبين من خلال المقارنات الإحصائية بين المتغيرات أن هناك فروقا دلالية كما يعرض الجدول رقم (١). يظهر الفرق الدلالي بين تقييم عنصري الخوف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من الانتقاد وكثرة التصحيح نتيجة ارتكاب الأخطاء عند متعلمي المستوى الأول والثالث والرابع.

الجدول (١): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري الانتقاد وكثرة التصحيح					t	df	sig
المستوى اللغوي	العدد	الانتقاد	كثرة التصحيح	درجة الاختلاف			
الأول	30	2.13	2.83	1.20773	-3.175-	29	004.
الثاني	30	1.83	2.53	1.29055	-2.971-	29	006.
الثالث	30	2.00	2.90	1.18467	-4.161-	29	000.
الرابع	30	2.66	3.83	1.26173	-5.065-	29	000.

ومن صور الاختلاف الدلالي الإحصائي ما يظهر في تقييم عنصري الانتقاد والتقييم السلبي. يظهر جدول رقم (٢) الفرق الدلالي بين تقييم عنصري الخوف من الانتقاد والتقييم السلبي نتيجة ارتكاب الأخطاء عند جميع المتعلمين.

الجدول (٢): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري الانتقاد والتقييم السلبي					t	df	sig
المستوى اللغوي	العدد	الانتقاد	التقييم السلبي	درجة الاختلاف			
الأول	30	2.13	4.20	1.68018	-6.737-	29	000.
الثاني	30	1.83	4.60	1.38174	-8.853-	29	000.
الثالث	30	2.00	3.90	1.39827	-7.443-	29	000.
الرابع	30	2.66	4.00	1.32179	-5.525-	29	000.

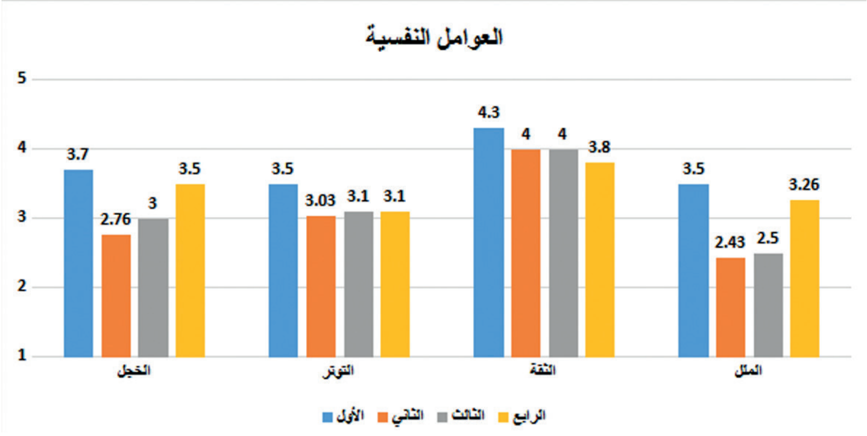
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومنها أيضا الاختلاف الدلالي الإحصائي في تقييم عنصري كثرة التصحيح والتقييم السلبي كما يعرض لنا جدول رقم (٣). هناك فرق دلالي إحصائي لافت للنظر بين تقييم عنصري الخوف من كثرة التصحيح والتقييم السلبي نتيجة ارتكاب الأخطاء لدى متعلمي المستوى الأول والثاني والثالث.

الجدول (٣): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري كثرة التصحيح والتقييم السلبي					t	df	sig
المستوى اللغوي	العدد	كثرة التصحيح	التقييم السلبي	درجة الاختلاف			
الأول	30	2.83	4.20	-1.36667	-4.595-	29	000.
الثاني	30	2.53	4.60	-1.53333	-5.966-	29	000.
الثالث	30	2.90	3.90	-1.00000	-4.349-	29	000.
الرابع	30	3.83	4.00	1.26173	724-.-	29	475.

نتائج العوامل النفسية (الخجل، والتوتر، ونقص الثقة، والملل)

الرسم البياني (٢): متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية حول العوامل النفسية



هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يبين الرسم البياني رقم (٢) متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول العوامل النفسية الأخرى (الخجل، والتوتر، ونقص الثقة، والملل) التي تلعب دورًا كبيرًا في صعوبات تعلم مهارة التحدث عند متعلمي اللغة الثانية. صنف جميع المتعلمين نقص الثقة عاملًا من العوامل التي تؤدي إلى صعوبة تعلمهم مهارة التحدث باللغة العربية. ما يجب ذكره كما هو موضح في الرسم البياني أن متعلمي المستوى الثاني لم يصنفوا الخجل (٢,٧٦) والملل (٢,٤٣) عاملين من العوامل التي تؤدي إلى صعوبة تعلمهم مهارة التحدث، ووافقهم في ذلك متعلمو المستوى الثالث في تصنيف الملل (٢,٥). هناك بعض الفروق الإحصائية في تقييم المتعلمين لهذه العوامل النفسية وأثرها في تشكيل صعوبات تعلم مهارة التحدث لديهم. أول هذه الفروق الإحصائية ما يظهر بين تقييم عنصري نقص الثقة والملل، وهو فرق إحصائي ذو قيمة دلالية كبيرة بين هذين العنصرين عند متعلمي المستوى الأول والثاني والثالث، كما يظهر في الجدول رقم (٤).

الجدول (٤): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري نقص الثقة والملل					t	df	sig
المستوى اللغوي	العدد	نقص الثقة	الملل	درجة الاختلاف			
الأول	30	4.30	3.50	1.27035	3.449	29	002.
الثاني	30	4.00	2.43	1.69550	5.061	29	000.
الثالث	30	4.00	2.50	1.38340	5.939	29	000.
الرابع	30	3.80	3.26	1.54771	1.887	29	069.

والفرق الإحصائي الأخير بين العوامل النفسية ما يظهر بين تقييم عنصري الخجل ونقص الثقة عند متعلمي المستويين الثاني والثالث، وهو فرق ذو قيمة إحصائية كبيرة، كما يظهر في جدول رقم (٥).

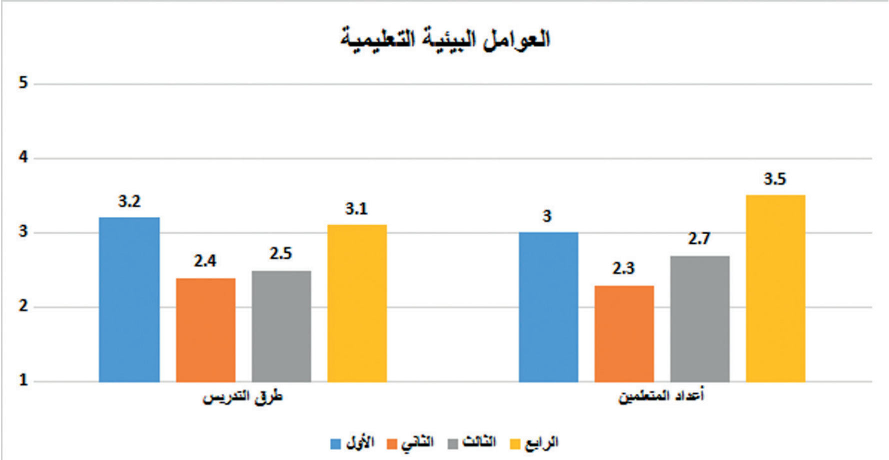
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول (٥): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري الخجل ونقص الثقة					t	df	sig
المستوى اللغوي	العدد	الخجل	نقص الثقة	درجة الاختلاف			
الأول	٣٠	٣,٧٠	٤,٣٠	1.16264	2.827	29	008.
الثاني	٣٠	٢,٧٦	٤,٠٠	2.04574	3.302	29	003.
الثالث	٣٠	٣,٠٠	٤,٠٠	1.69550	3.631	29	001.
الرابع	٣٠	٣,٥٠	٣,٨٠	1.62205	1.013	29	319.

ومما تجدر الإشارة إليه غياب الفروق الإحصائية بين تقييم متعلمي المستوى الرابع للعوامل النفسية كما ظهر في الجدولين السابقين.

نتائج العوامل البيئية التعليمية:

الرسم البياني (٣): متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية حول العوامل البيئية التعليمية



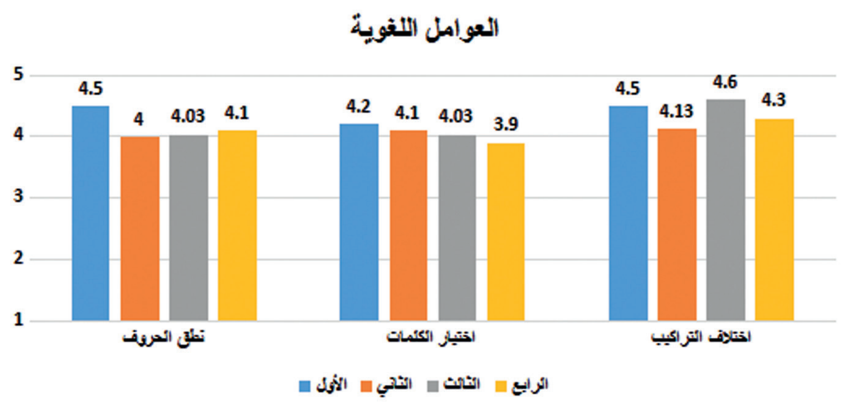
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرض الرسم البياني رقم (٣) متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول العوامل البيئية التعليمية (طرق تدريس مهارة التحدث، وكثرة أعداد الطلبة داخل الفصول التعليمية) التي يُذكَرُ أن لها دورًا كبيرًا في صعوبات تعلم مهارة التحدث عند متعلمي اللغة الثانية. يتضح من الرسم البياني أن هذين العاملين ليس لهما دور في صعوبات تعلم مهارة التحدث عند هذه العينة. ولا يظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تقييم المتعلمين لهذين العنصرين، كما يظهر في الجدول رقم (٦).

sig	df	t	الجدول (٦): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري (البيئية والتعليمية)				
			درجة الاختلاف	أعداد المتعلمين	طرق التدريس	العدد	المستوى اللغوي
227.	29	1.235	88668.	3.00	3.20	30	الأول
557.	29	593.	92289.	2.30	2.40	30	الثاني
326.	29	-1.000-	1.09545	2.70	2.50	30	الثالث
236.	29	-1.211-	1.95965	3.90	3.10	30	الرابع

نتائج العوامل اللغوية:

الرسم البياني (٤): متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية حول العوامل اللغوية



هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرض الرسم البياني رقم (٤) متوسط إجابات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول العوامل اللغوية (صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وصعوبة اختيار الكلمات المناسبة، واختلاف التراكيب بين اللغة الأم واللغة العربية) التي لها دور كبير في صعوبات تعلم مهارة التحدث عند متعلمي اللغة الثانية وما يثير الاهتمام من هذه البيانات تصنيف جميع المتعلمين العوامل اللغوية بأنها من أسباب صعوبة تعلم مهارة التحدث باللغة العربية عندهم. هناك فرقان ذوا دلالة إحصائية كبيرة، أولهما: ما يظهر في تقييم متعلمي المستوى الثالث لعامل صعوبة نطق الحروف العربية واختلاف التراكيب بين اللغتين كما يظهر الجدول رقم (٧):

sig	df	t	الجدول (٧): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري صعوبة نطق الحروف واختلاف التراكيب				
			درجة الاختلاف	اختلاف التراكيب	نطق الحروف	العدد	المستوى اللغوي
1.000	29	.000	.64327	4.50	4.50	30	الأول
.620	29	-.502-	1.45586	4.13	4.00	30	الثاني
.002	29	-3.458-	.89763	4.60	4.03	30	الثالث
.305	29	-1.044-	.87428	4.30	4.10	30	الرابع

وآخرهما ما يظهر أيضا في تقييم متعلمي المستوى الثالث لعاملي صعوبة اختيار الكلمات واختلاف التراكيب بين اللغتين، كما يعرض لنا الجدول الآتي:

sig	df	t	الجدول (٨): قيمة تقييم الاختلاف بين عنصري صعوبة اختيار الكلمات واختلاف التراكيب				
			درجة الاختلاف	اختلاف التراكيب	اختيار الكلمات	العدد	المستوى اللغوي
.182	29	-1.366-	.93526	4.50	4.20	30	الأول
.856	29	-.183-	.99943	4.13	4.10	30	الثاني
.000	29	-4.264-	.72793	4.60	4.03	30	الثالث
.031	29	-2.262-	.96847	4.30	3.90	30	الرابع

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وخلاصة النتائج السابقة أن التقييم السلبي ونقص ثقة المتعلمين والعوامل اللغوية لها أثر ذو قيمة إحصائية في صعوبة تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بمعهد تعليمها بجامعة الملك عبد العزيز.

مناقشة النتائج:

أظهر تحليل ردود متعلمي اللغة العربية الإحصائي أن سخرية زملائهم، وانتقاد معلميهم لهم على أخطائهم اللغوية، وكثرة تصحيحها لا تُعد حاجزًا أمام تعلمهم مهارة التحدث، وهذا ما يتعارض مع بعض الدراسات السابقة، على سبيل المثال دراسة (Hieu، 2011) التي أظهرت نتائجها أن عينة دراستها تأثرت بسخرية زملائها، وانتقاد معلميها لأخطائهم اللغوية. إضافة لذلك ذكر Aftat (2008) بناء على دراسته أن التخوف مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمسألة التصحيح والتقييم السلبية.

ومن نتائجها التي تخالف بعض نتائج الدراسات السابقة مدى تأثير الخجل والتوتر والملل في تعلم مهارة التحدث. وجدت هذه الدراسة أن هذه العوامل النفسية لا تؤثر في تعلمهم مهارة التحدث، وهذه النتيجة تخالف نتائج دراسة Park and Lee (2004) التي أثبتت أن للتوتر دورًا كبيرًا في التأثير على مهارة التحدث، وأنه كلما ارتفعت درجة التوتر، انخفض مستوى الطالب. وأضاف Nascente (2011) أن القلق واحد من أهم العوامل الفعالة في صعوبة تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية. ويشارك باحثون آخرون منهم Horwitz (1991) أن القلق يلعب دورًا مهمًا في تعلم اللغة الثانية، ويعتقد أن القلق من التحدث بلغة معينة يمكن أن يؤثر على أداء المتعلمين، ويؤثر على جودة إنتاج اللغة الشفوية، ويجعل الأفراد يبدون أقل طلاقة مما هم عليه بالفعل.

وفي الجهة المقابلة، نتائج هذه الدراسة تدعم ما توصلت إليه دراسة Mohamadian (2013)

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهو غياب الاختلاف بين الطلاب الخجولين وغير الخجولين في تعلم اللغة الإنجليزية.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة غياب تأثير العوامل البيئية التعليمية، وهي لا تدعم بعض نتائج الدراسات السابقة كنتائج دراسة Hanumantharao (2011) التي تحدثت باستفاضة عن بعض مشاكل تعليم اللغة الإنجليزية في الهند، وذكرت منها: قلة الدافعية، وكثرة أعداد المتعلمين داخل الفصل، والخوف من الوقوع في الخطأ، والقلق. وهي من أهم أسباب ضعف مهارة التحدث. علاوة على ذلك، وجد Sato (2003) أن متعلمي اللغة الإنجليزية اليابانيين متميزون في مهارتي الكتابة والقراءة، وضعيفون في مهارتي الاستماع والتحدث. وأرجع ذلك لمجموعة من الأسباب، منها: الهدوء والخجل في الفصل، التدريب غير الملائم في الفصل، والاعتماد على طريقة القواعد والترجمة في التدريس، وهي غير مناسبة لتدريس مهارتي الاستماع والتحدث، وكثرة أعداد المتعلمين داخل الفصل، والخوف من النقد، والقلق. كما وجد Littlewood (1992) أن الطلبة يفتقدون للبيئة التعليمية المناسبة لممارسة مهارة التحدث بالرغم من أهميتها.

اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة من حيث تأثير الخجل والتوتر والملل وسخرية زملائهم، وانتقاد معلميهم على أخطائهم اللغوية، والعوامل البيئية التعليمية في اكتساب مهارة التحدث ربما يعود لأسباب ثقافية مجتمعية حيث إن الشعوب تختلف في درجة تقبلها للشعوب الأخرى، والعرب ربما من أكثر الشعوب انفتاحًا وتقبلًا للآخرين، وهذا له دور كبير في خلق جو وبيئة تعليمية مريحة. وكذلك لمستوى الأساتذة التربوي والعلمي دور مهم حيث إن كثيرًا منهم يحملون أعلى الدرجات العلمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مما له الأثر الإيجابي في التعامل مع تلك العوامل بطرق تربوية ناجحة. وإضافة لذلك فإن مستوى العينة الثقافي والفكري يساعدهم في التغلب على مثل هذه العوامل النفسية. وأخيرًا، المعهد يندرج تحت مؤسسة حكومية ذات ملاءة مالية توفر

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصول الدراسية، والمصادر التعليمية اللازمة لجميع المتعلمين.

ومما يستنتج من الدراسة الحالية العلاقة الإحصائية بين صعوبة ممارسة التحدث والتقييم السلبي. وهذا يتوافق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها ما أفاد به Aftat (2008) أن التخوف مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمسألة التقييم السلبية. وإضافة لذلك، Horwitz and Horwitz et al (1986) أفادا أن التقييم السلبي من الزملاء والمعلمين، والخوف من الخضوع للاختبار، وتحديد المستوى اللغوي من أسباب القلق والخوف. أظهرت نتائج دراسة Tsui (2001) أن متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية أكثر عرضة للنقد والتقييم السلبي أثناء التحدث، ومن ثم، فإن التقييم السلبي يجعل مستوى الطلاب العاطفي منخفضًا ويقلل من إنتاج اللغة الثانية.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة تأثير نقص الثقة في تعلم مهارة التحدث. وهذه تثبت ما ذكره Nunan (1999) إن الطالب الذي يفتقر إلى الثقة في نفسه وفي لغته الثانية يعاني من مخاوف التواصل. وافتقار الطلاب إلى الثقة يحدث عادةً عندما يدرك المتعلم أن من يتحدث معهم لم يفهموا مراده أو عندما لا يفهم مرادهم. في كلا الحالتين، يفضل التزام الصمت. بينما أشارت نتائج بحث آخر أجراه Svetlana, Timina and Butler (2011) على ٧٠ طالب ماجستير في جامعة شيه شين في تايوان إلى أن إحجام المتعلمين عن الكلام يرجع إلى أسباب عدة من أهمها نقص الثقة بالنفس والحافز، بالإضافة إلى القلق، والتعلم عن ظهر قلب، والمواضيع المزعجة والمحرجة تمنعهم من التحدث باللغة الإنجليزية بسهولة.

وآخر نتائج هذه الدراسة ما يتعلق بأثر العوامل اللغوية في اكتساب مهارة التحدث. أثبتت نتائج هذه الدراسة دور العوامل اللغوية (صعوبة نطق الحروف العربية، ونقص الثروة اللفظية، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأم والعربية) في تعلم مهارة التحدث لدي متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. وبهذا فهي تدعم ما أظهرته دراسة أجراها Gan (2012) حيث

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وجد أن عشرين طالبًا وطالبة في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس في تخصص اللغة الإنجليزية لديهم مشاكل كبيرة في معرفة المفردات، على سبيل المثال، ذكرت الطالبة Jane، أنه عندما يتعلق الأمر بالتحدث، فإن بعض الكلمات والعبارات لا تخطر ببالها أبدًا، ونتيجة لذلك، لا يمكنها التعبير عما تنوي التعبير عنه بدقة. وهي كذلك تؤكد ما أشار إليه العصيلي (٢٠٠٢) أن اختلاف التراكيب اللغوية بين اللغة الأم واللغة الهدف من الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية. وأن أساليب التعبير عن المعاني تتباين بين اللغات كما تتباين الكلمات، وأن بعض المعاني والاستعمالات الشائعة في لغة ما ربما لا تكون كذلك في اللغة الهدف أو اللغات الأخرى، وإن وجدت فقد يعبر عنها بأساليب وعبارات مختلفة عما هو في اللغة الأولى.

يذكر طعيمة (١٩٨٩) مجموعة من التوجيهات العامة التي ربما تسهم في تطوير تعليم مهارة التحدث بالعربية لغة ثانية. أولها: أن تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام: إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل مستمعا له. ومن هنا تقاس كفاءة المعلم في تدريس مهارة التحدث بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه. ثانيا: أن يعبر الطلاب عن موضوعات مألوفة لهم، ولديهم الخلفية التامة عنها، فلا يطالب الطلاب بالحديث عن موضوعات ليس لديهم علم بها. ثالثها: عدم مقاطعة الطلاب، وكثرة تصحيح أخطائهم أثناء التحدث. ومن أكثر الأشياء حرجًا للمتحدث وإحباطًا له أن يقاطعه الآخرون، وإذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو من باب أولى أكثر صدقًا بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية. رابعًا: عدم رفع مستوى التوقعات: إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلمو اللغة الثانية أن متعلمي اللغة الثانية يندر أن يصلوا إلى مستوى المتحدثين الرسميين عند حديثهم. لذا يجب على المعلم أن يقدّر ذلك، وأن يكون واقعيًا. وأخيرًا: التدرج، فالتحدث مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل، وتعلم هذه المهارة يستغرق وقتًا، ويطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم. وبناءً على ذلك يجب

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عليه أن يهيئ من مواقف الحديث ما يتناسب مع كل مستويات المتعلمين اللغوية، فيسلك في المراحل الأولى كما ذكر الفوزان (١٤٣٧) تعليم الحوارات مغلقة الإجابة ثم بعد ذلك الحوارات مفتوحة الإجابة، يليها التعبير الموجه أو المقيد وهو التعبير عن الأفكار القصيرة وأخيرًا التعبير الحر وهو التعبير عن الأفكار العميقة.

ومما يجب أن يراعى لحل الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية اختيار طرق تعليم مهارة التحدث. هناك طرق عديدة، وأساليب متنوعة في تعليم مهارة التحدث لمتعلمي اللغة الثانية، ومن أبرزها: الطريقة المباشرة وسميت بذلك؛ لأن المتعلم يتعلم اللغة الثانية مباشرة دون تدخل اللغة الأولى وذلك عن طريق ربط الكلمات والعبارات بما تدل عليها دون واسطة. ومن إحدى أهدافها الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة. ومن الطرق الطريقة السمعية الشفهية وتركز هذه الطريقة على ممارسة الاستماع والتحدث.

ويجب على المعلم أن يزاوج، وينوع في استخدام مجموعة من الأساليب التي قد تسهم في فعالية تعليم وتطوير مهارة التحدث في اللغة الثانية. منها: أسلوب الإلقاء، فتدريب المتعلمين على مهارة الإلقاء ينمي قدرة المتعلم على المحادثة والحوار والتعبير عن الرأي بحرية تامة، كما يزرع فيه الجرأة والثقة بالنفس. ومنها أسلوب المقابلة، وهي محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد. يستطيع المتعلمون أن يجدوا الفرص للتدرب عليها من خلال تقسيمهم إلى مجموعات. ومنها أسلوب إدارة الاجتماعات، والحوارات، والمناقشات، والمناظرات، والقصص والنوادر، والتلخيص.

ومن الأمور التي تواجه بها الصعوبات مراعاة اختيار المناهج التدريسية المناسبة التي تشتمل على الألفاظ الشائعة وتراعي تكرارها؛ ليسهل اكتسابها وتذكرها. وقد عرض Aljadani (2020) عددًا من الآراء حول المفردات التي يجب اختيارها، وعددها المناسب لكل درس، وكيفية تنظيمها في الكتب الدراسية للوصول إلى الأهداف التدريسية المحددة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وأوضح دور تكرار المفردات في تسهيل اكتسابها، وسرعة تذكرها.

وأخيرًا يمكن الحد من صعوبة معرفة مدى الاختلاف بين تراكيب اللغتين باتباع ما افترضته White (1991) باستخدام التلقين الإيجابي (Positive Evidence)ويقصد به تزويد المتعلمين بالتراكيب الصحيحة في اللغة الثانية. وباستخدام أيضا التلقين السلبي (Negative Evidence) ويقصد به تنبيه المتعلمين بما لا يمكن استخدامه من التراكيب، وبهذا يتم التقليل من الأخطاء اللغوية باستبعاد تراكيب اللغة الأولى التي لا تتوافق مع قواعد اللغة الثانية.

الخاتمة:

مهارة التحدث إحدى مهارات إنتاج اللغة، وتعلمها سلوك شخصي يبنى على اكتساب المعلومات والخبرات والمعرفة التي تخص اللغة الهدف، وتتطلب من متعلمها القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من التراكيب النحوية، وترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير؛ مما يعينه على التعبير عن أفكاره ومشاعره. واستنادًا إلى Brown (2001)، أنها تعتمد على مهارات إضافية أخرى، وهي: الطلاقة، والدقة، والنطق، والمفردات.

يتأثر تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية بعوامل مهمة، منها: البيئة، والدافعية والرغبة في التعلم، والممارسة، والتكرار، والقراءة، وثقة المتعلم في قدراته وإمكاناته اللغوية، والتغذية الراجعة، والاستعداد والنضج، والاسترخاء الذهني، فهذه مجموعة من العوامل التي بتوفرها يتمكن المتعلم من تعلم مهارة التحدث في اللغة الثانية بطريقة سليمة.

يواجه متعلمو اللغة الثانية صعوبات في تعلم مهارة التحدث. هذه الصعوبات قد تكون نفسية، أو لغوية، أو تتعلق بالبيئة التعليمية. من العوامل النفسية الخوف من ارتكاب الأخطاء اللغوية، وسخرية الأقران، وانتقاد المعلمين، وسلبية التقييم الدراسي، والقلق،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتوتر، والملل، والخوف. ومن العوامل اللغوية صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وقلة المفردات، واختلاف التراكيب بين اللغتين الأولى والعربية. ومن العوامل البيئة التعليمية كثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وطرق تدريس مهارة التحدث.

درس هذا البحث مدى تأثير هذه العوامل في تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز. شارك في الدراسة ١٢٠ طالبًا وطالبة يدرسون في المستويات اللغوية الأربعة. قيموا ثلاث عشرة فقرة تقيس مدى تأثرهم بعوامل صعوبات التعلم النفسية واللغوية والتعليمية. أظهرت النتائج قوة تأثير التقييم السلبي، ونقص الثقة، وصعوبة نطق بعض الحروف العربية، وصعوبة اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن الأفكار والمشاعر وأيضا التراكيب لاختلافها بين اللغتين.

قدم البحث بعض المقترحات التي ربما تفيد في تسهيل هذه الصعوبات أو الحد من تأثيرها. من التوجيهات العامة التي ربما تسهم في تطوير تعليم مهارة التحدث بالعربية لغة ثانية ما ذكرها طعيمة (١٩٨٩) أن تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام تدريجيًا – تعلم مهارة التحدث بشكل خاص والمهارات اللغوية بشكل عام يحتاج للصبر والجهد والحكمة- ويترك للمتعلمين الفرصة الكاملة للحديث عن موضوعات مألوفة، ولديهم الخلفية التامة عنها بدون مقاطعتهم، وتصحيح أخطائهم أثناء التحدث، وألا يرفع المعلم مستوى التوقعات فهم في مرحلة التعلم، ولا يمكنهم أن يصلوا لمستوى المتحدثين الأصليين للغة. ومن المقترحات وجوب اختيار طرق تعليم مهارة التحدث المناسبة كالطريقة المباشرة، أو الطريقة السمعية الشفهية. وأن يزاوج المعلم وينوع بين الأساليب التي قد تسهم في فعالية تعليم المهارة من أسلوب إلقاء، ومقابلة وإدارة اجتماعات، وحوارات، ومناقشات، ومناظرات، وقصص ونوادر، وتلخيص وغيرها من الأساليب. ومن الأمور التي تواجه بها الصعوبات مراعاة اختيار المناهج التدريسية المناسبة، والتي تشتمل على الألفاظ الشائعة، وتراعي تكرارها؛

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ليسهل اكتسابها وتذكرها. ومعرفة مدى الاختلاف بين اللغتين بتزويد المتعلمين بالتراكيب الصحيحة في اللغة الثانية، وبتنبيههم بما لا يمكن استخدامه من التراكيب، وبهذا يتم التقليل من الأخطاء اللغوية باستبعاد تراكيب اللغة الأولى التي لا تتوافق مع قواعد اللغة الثانية.

شكر وعرفان:

تم تمويل هذا المشروع من قبل برنامج التمويل المؤسسي بموجب المنحة رقم:

(IFPAS: 86-125-1443) ، لذلك يتقدم المؤلف بالشكر والامتنان للدعم الفني والمالي المقدم من وكالة البحث والابتكار بوزارة التعليم وجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- جابر، عبد الحميد. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحلاق، علي. (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الخولي، محمد. (١٩٩٠). العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية (وكيفية تحسين تعليمها). الرياض: جامعة الملك سعود.
- الزغول، عماد. (٢٠١٢). مبادئ علم النفس التربوي، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤). المهارات اللغوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ايسيسكو.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٦). مراجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.
- العصيلي، عبد العزيز. (٢٠٠٣). أساسيات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.
- العصيلي، عبد العزيز. (٢٠٠٢). طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عليان، أحمد. (١٤٣١). المهارات اللغوية وأهميتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- الفوزان، عبد الرحمن. (١٤٣٤). إضاءات لمعلي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- محمد، هاني، وعبد السلام، مصطفى. (٢٠١٧). صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية. المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها «نظرة نحو المستقبل»، كلية الإلهيات، والعربية للجميع. ٥٤-٨١.
- موسى، محمد. (٢٠١٢). الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار ابن الجوزي.
- الناقة، محمود. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية:

- Aftat, M. (2008). Motivation and Genuine learning. Retrieved March 15, 2011, from http://www.englishteacher1.com/motivation.html
- Aljadani, A. (2020). The Influence of Frequency on the Acquisition and Textbooks Design of Second Language Vocabulary. International Journal of Linguistics, 12)3(, 271–278.
- Babu, R. (2010). Teaching Spoken English for Non-native Students: Prob-

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

lems, Solutions and Techniques. Retrieved March 15, 2011, from http://www.eltweekly.com/elt-newsletter/2010/06/60-article-teaching-spoken-English-for-non-native-students-problems-solutions-and-techniques-by-a-ramesh-babu/

- Baldwin, C. (2011). How to Overcome Shyness During an Oral Presentation. Retrieved February 17, 2011, from http://www.ehow.com/how_7852354_overcome-shyness-during-oral-presentation.html
- Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman.
- Gan, Z. (2012). Understanding L2 Speaking Problems: Implications for ESL Curriculum Development in a Teacher Training Institution in Hong Kong. Australian Journal of Teacher Education, 37(1), 43-59.
- Gebhard, G. J. (2000). Teaching English as a Foreign or Second Language. USA: The University of Michigan Press.
- Hanumantharao, C.R. (2011). Teaching the English Language: Problems and Remedies. Indian Streams Research Journal, 1(4), 5-6.
- Hieu, T. (2011). Students Lack Confidence to Use English. Retrieved July15, 2011, from http://vietnamnews.vnagency.com.vn/Talk-Around-town/212262/Students-lack-confidence-to-use-English.html
- Horwitz, E. K. (1991). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications (pp. 37-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J., et.al. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Jaya, H. P., Petrus, I., & Pitaloka, N. L. (2022). Speaking performance and problems faced by English major students at a university in South Sumatera. Indonesian EFL Journal, 8(1), 105-112.
- Juhana. (2012). Psychological Factors That Hinder Students from Speaking in English Class (A Case Study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia) The English Department. Indonesia Open University- Journal of Education and Practice, 3(12).
- Littlewood, W. (1992). Teaching Oral Communication: A Methodological Framework. Oxford: Backwell.
- Mohammadian, T. (2013). The Effect of Shyness on Iranian EFL Learners' language learning Motivation and Willingness to Communicate. Theory and Practice in Language Learning Studies, 3(11), 2036-2045.
- Nascente, R. M. (2011). Practical Ways to Help Anxious Learners. [Online] Available: http://www3.telus.net/linguisticsissues/anxious.html
- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. USA. Heinle& Heinle Publisher.
- Park, H & Lee, A. (2004). L2 Learners' Anxiety, Self-confidence and Oral Production.
- Robby, S. (2010). Conquer Your Fear of Making Mistakes when Speaking English. Retrieved March 15. 2011, from http://englishharmony.com/conquer-fear-of-making-mistakes-when-speaking-English
- Sato, K. (2003). Improving Our Students Speaking Skills: Using Selective Error Correction and Group Work to Reduce Anxiety and Encourage Real Communication. Japan: Akita Prefectural.
- Shen, M., & Chiu, T. (2019). EFL learners' English speaking difficulties

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

and strategy use. Education and Linguistics Research, 5(2), 88-102.

- Songsiri, M. (2007). An Action Research Study of Promoting Students' Confidence in Speaking English. (Dissertation of Doctor of Education Degree), School of Arts, Education and Human Development, Victoria University, Australia.
- Summer, H & Chen, A. (2010). How to Improve Spoken English. [Online] Available: http://sites.google.com/site/languagejournal/Home/how-to-improve-spoken-English
- Timina, s. A. & Butler, N. L. (2011). Uncomfortable Topics and Their Appropriateness in Asian EFL Classes. Education Resources Information Center. Via: https://eric.ed.gov/?faq. 1-10
- Tsui, A. (2001). Classroom interaction. In Carter, R & Nunan, D. (eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L.)1991(. Argument structure in second language acquisition. French Language Studies, 1, 189–207.
- Yi Htwe, Y. (2007). Shyness Main Obstacle to Learning English. Retrieved March 15, 2011, from http://no371/n010.htm

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية

أ.د. حسن آل مساعد الشمراني،
معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود

المستخلص:

تستعرض هذه المقالة كتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية، الذي أصدرته دار نشر جامعة الملك سعود ١٤٤٢هـ ، من تأليف: ريتشارد ر. دي وجوليان بامفورد، ونقله للعربية حسن الشمراني، حيث تقدم في البداية لمحة عن بداية تعرف الباحث إلى هذا النوع من القراءة، ثم البحث في مجال القراءة الموسعة، رغبة في إحداث التغيير في مفهوم القراءة الموسعة في معاهد وبرامج اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث وجد الباحث الكثير من الممارسات البعيدة عن ماهية القراءة الموسعة. ثم يستعرض الباحث بعد ذلك هذا الكتاب الموسوم بـالقراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية، موضحا أبوابه وأقسامه، ويختم بتقديم طرح نقدي موجز حول الكتاب.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

لا يخفى على المتخصصين في تعليم اللغات أهمية القراءة الموسعة في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية، والدراسات التي تؤكد أهميتها في برامج تعليم اللغة كثيرة. واقع الحال أن القراءة الموسعة في بعض برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لا تُقدّم بالطريقة السليمة المنصوص عليها في أدبيات القراءة الموسعة، حيث (يُكّلف) الطالب بقراءة نصوصًا مختارة من كتاب مقرر سلفًا، من قبل القائمين على البرنامج، وليس من اختيار الطالب نفسه. ومن البديهيات في برامج القراءة الموسعة أن الطالب هو من يختار النصوص/ والمقالات/ والكتب التي (يحب) قراءتها وفقًا (لميوله) هو، في المجال الذي يريد. وقد وقفت على عدد من التجارب التي يخلط معلم اللغة الثانية بين هذا النوع من القراءة ونوع آخر هو القراءة المكثفة.

ولتوضيح مفهوم مصطلح القراءة الموسعة، فيما يأتي نستعرض أهم الخصائص والمبادئ التي تقوم عليها القراءة الموسعة، وهي مستخلصة من دراسات وأعمال (;Day, 2002; Maley, 2008 Day & Bamford, 2004):

١. يقرأ الطلاب كثيرا (أكبر قدر ممكن)، واكتساب الطلاقة في القراءة هي مكافأتها.

٢. ينبغي أن يطرح المعلم أو البرنامج مجموعة واسعة من أنواع النصوص والمواضيع لمساعدة الطلاب للاختيار من بينها.

٣. النصوص ليست ممتعة فحسب، ينبغي أن تكون جذابة آسرة بحيث يتفاعل المتعلم معها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. يختار الطلاب ما يقرؤون، ولا يلزمون بكتب أو نصوص معينة.

٥. تركز أغراض القراءة على: المتعة والمعلومات والفهم العام.

٦. لا توجد اختبارات، أو تمارين، ولا أسئلة، ولا قواميس.

٧. المواد القرائية تكون ملائمة لمستويات الطلاب اللغوية؛ فيختارون من النصوص الأقرب لكفايتهم اللغوية.

٨. القراءة تكون فردية وصامتة، وتكون سريعة نوعًا ما، وليست بطيئة (لا يتوقف الطالب عند معنى مفردة مثلا ...).

٩. المعلم يشرح أهداف وإجراءات القراءة بوضوح، ثم يراقب، ويوجه، ويرشد الطلاب، والمعلم أيضا قدوة، قارئ، بحيث يشارك جنبًا إلى جنب مع الطلاب.

كانت بداية علاقة الباحث بالقراءة الموسعة في أثناء دراسته لمرحلة الدكتوراه في إحدى المقررات، حيث تعرف على مفهومها وفلسفتها ومنطلقاتها إضافة إلى ممارساتها العملية؛ فاطلع على أعمال هارولد بالمر (1964، 1968) Harold Palmer، ومايكل وست (1936،1955،1960) Michael West، الاسمين الرائدين في القراءة الموسعة، وبتعبير مؤلفي هذا الكتاب الذي بين أيدينا: « الأبوين الروحيين للقراءة الموسعة في اللغة الثانية في العصر الحديث» (الشمراني، ١٤٤٢). كما اطلع على سبيل المثال لا الحصر على كتب وأبحاث كراشن 1988،1989،1993(Krashen)، في القراءة للمتعة، وقوة القراءة، والقراءة الحرة التطوعية، وكلها مصطلحات تستخدم بطريقة تبادلية في ميدان القراءة الموسعة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختار الباحث في نهاية دراسته للدكتوراه هذا المجال القراءة الموسعة في اللغة الثانية بوصفها أحد المسارات في الاختبار الشامل، ثم جعل موضوع أطروحة الدكتوراه اتجاهات ومعتقدات طلاب الإنجليزية لغة ثانية حول القراءة الموسعة للنصوص الأصيلة (Alshamrani, 2003). وغني عن القول، إن الباحث قرأ بشكل تفصيلي قائمة ببليوغرافية للقراءة الموسعة، مكنته من الفهم العميق للمفاهيم النظرية والممارسات التطبيقية لهذا النوع من القراءة؛ ما يمكنه اليوم من تقديم بعض الآراء والأطروحات النقدية، لا سيما في تدريس القراءة الموسعة وآليات تقويمها.

لاحقا، بُعيد تعيينه أستاذا مساعدا في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وجد الباحث أن هذا النوع من القراءة موجود بالاسم في برنامج اللغة المكثف بالمعهد، ويمارس أيضا في معاهد أخرى، وهذا أمر طيب، ويدل على وعي هذه المؤسسات بالقراءة الموسعة، لكنها تمارس في فصل تعليم العربية لغير الناطقين بها، بطريقة مختلفة عما هو موجود في أدبيات القراءة الموسعة؛ بطريقة لا تكاد تختلف عن القراءة المكثفة. حاول الأستاذ تدريس مقرر القراءة الموسعة؛ لإحداث تغيير يتوافق مع أدبيات هذا الفن، لكنه اصطدم بمنهجية القسم المتبعة حينها على مستويين: اختيار الكتاب المقرر، وآلية التقويم المطبقة، حيث وجد أن القسم يقرر كتابا واحدا منذ سنوات هو (كتاب صور من حياة الصحابة، الباشا) يكلف الطلاب بقراءته، أما طريقة التقويم فهي اختبار نصفي واختبار تحصيلي نهائي، كما هو الحال مع بقية المواد الأخرى.

اتخذ الأستاذ منهجا مغايرا لتدريس مقرر القراءة الموسعة في معهد اللغويات، لكنه مطابق لأدبيات القراءة الموسعة التي تشربها؛ فأتاح للطلاب حرية اختيار المواد القرائية التي يحبونها

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويميلون إليها بمساعدة منه عند الحاجة؛ ليكون دوره فقط مرشدا وموجها وميسرا وقارئا مشاركا في أحيان أخرى، وجعل من ضمنها الكتاب الذي قرره القسم آنف الذكر، وأوصى الطلاب ألا يقتصروا عليه. أما آليات التقويم، فتمثلت في أن يقدم كل طالب تقريرا مكتوبا حول المعنى الإجمالي العام للكتاب الذي قرأه أو المجلة التي استعرضها أو المقالة التي تأملها، إذ لم يكلف الطلاب بمواد قرائية معينة، كما كان يتحلق الطلاب على شكل نصف دائرة بحضور أستاذهم بوصفه مرشدا وموجها؛ فيتحدثون فيما بينهم عن المعنى العام الإجمالي للمحتوى الذي قرأوه، وكان يحثهم بعدم الإغراق في التفاصيل أو البحث عن معاني كلمات. كانت هذه آلية اختيار المواد القرائية، وطرق تقويمها، وهذا هو المفهوم الحقيقي لمصطلح القراءة الموسعة.

واجه الأستاذ صعوبة في البداية لتغيير هذه الفكرة وإحلالها بهذه (الثقافة الجديدة) لمفهوم القراءة، حيث طولب بتسليم اختبار نصفي ونهائي لقسم اللغة والثقافة، لكنهم في النهاية اقتنعوا، وتغير تبعا لذلك توصيف المقرر في الخطة الدراسية التي حُدّثت بدورها، وحل مصطلح التقويم البديل مكان الاختبار التقليدي في عدد من المقررات، من ضمنها القراءة الموسعة (الشمراني، ٢٠١٢). وحينها نقل الباحث طلابه إلى معمل الحاسب الآلي حيث أتاح لهم الفرصة لاستخدام الإنترنت؛ لقراءة ما يحبون ويميلون إليه مع كتابة انطباعاتهم والمعنى العام لما يقرؤون، في منتدى على الإنترنت، خصص لهذا الغرض، بحيث يضعون الروابط مرفقة مع تعليقاتهم، ثم يأتي آخرون فيعلقون على قراءاتهم أو كتاباتهم، ونُشرت دراسة علمية بذلك (الشمراني، ٢٠١١). ثم طور الأمر لاستخدام الجوال وسيلة للقراءة الموسعة (Cote & Milliner, 2014)؛ فكان أن ابتدع الباحث فكرة جديدة لتوظيف أحد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وسائل التواصل الاجتماعي (واتس) أنموذجا كناد للقراءة الموسعة، حيث يجتمع الطلاب يقرؤون، ويناقشون صوتيا أو كتابيا ما قرؤوه؛ فتحققت بذلك المهارات اللغوية الأربع في مكان واحد: الاستماع والكلام وقراءة وكتابة، ونُشرت دراسة علمية بذلك (الشمراني، ٢٠١٨)، وهذه هي أمثل الطرق لتنفيذ القراءة الموسعة بغض النظر عن القالب المستخدم وسائل تواصل اجتماعي أو فصل دراسي أو إنترنت إلخ.

إن الأعمال البحثية وإجراء الدراسات، وتأليف الكتب، وترجمتها (كما هو الحال مع ترجمة كتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية)، لا يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل يفترض أن يحدث تغييرا ولو جزئيا في المنظومة سواء أكانت تعليمية أم غيرها، وكما رأينا في ثوب القراءة الموسعة الجديد فقد قوبل بدايةً بالمواجهة، ثم تقبله مجتمع المعهد تدريجيا، ثم أقّر هذا التغيير مسيرو المناهج والخطط الدراسية، وأصبح ممارسة لا تختلف في كثير من الأحوال عن ممارسة القراءة الموسعة في برامج اللغة الثانية، لا سيما اللغة الإنجليزية.

كتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية:

توج الباحث الأعمال البحثية والتأليفية في مجال القراءة الموسعة، بترجمة هذا الكتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية Extensive Reading in the Second Language Classroom، الذي أصدرته دار نشر جامعة الملك سعود ١٤٤٢، من تأليف: ريتشارد ر دي Richard R. Dayوجوليان بامفورد Julian Bamford (1998)، ونقله للعربية الأستاذ الدكتور حسن الشمراني. ويعد كتاب القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية، المرجع الأساس في أدبيات هذا النوع من القراءة في تعليم اللغة الثانية، حيث يضع الإطار النظري لهذه المهارة، ويوضح خصائصها، ويربطها باكتساب اللغة الثانية، كما يوضح دور المعلم والطالب

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كليهما، وكيفية اختيار المواد القرائية. يقول جاك ريتشاردز عن هذا الكتاب: «على الرغم من وجود عدد من الكتب المفيدة في تعليم القراءة في اللغة الثانية أو الأجنبية، فإن هذا هو الكتاب الأول الذي يهتم اهتمامًا خاصًّا بطبيعة القراءة الموسعة، وتطوير برامجها في تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية. وفي هذا الصدد يقدم المؤلفان تحليلًا عمليا مستنيرًا، حول طبيعة القراءة الموسعة ونطاقها. كما يقدمان حججًا مقنعة من أجل لفت النظر إلى إيلاء المزيد من الاهتمام بدور هذا النوع من القراءة في تدريس اللغة. كذلك يعرضان دليلًا قيمًا يساعد على تطوير برنامج فعّال للقراءة الموسعة في إطار مناهج اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية» (الشمراني، ١٤٤٢: ك). ونظرا لريادة الكتاب في مجال القراءة الموسعة في تعليم اللغة الثانية، فقد وقع الاختيار عليه لترجمته ونقله للغة العربية.

بالرغم من أهمية القراءة الموسعة في تطوير اللغة الثانية، فإنّنا نلحظ أن المكتبة العربية فقيرة في هذا الشأن؛ إذ يعد هذا الكتاب العمل المترجم الأول في هذا المجال، وكان ذلك أحد الدوافع لترجمة محتواه ونقله إلى اللغة العربية. ومن أسباب ترجمته أيضًا ما وجده الباحث من ممارسات خاطئة في برامج تعليم العربية لغة ثانية أو أجنبية عند تنفيذ القراءة الموسعة؛ إذ يُخلط بينها وبين القراءة المكثفة كما أشير سلفا، ناهيك عن الخلفية العلمية الفقيرة حول ماهية القراءة الموسعة، وكيفية استخدامها، وأدوار كل من المعلم والطالب، والقائمين على برامج تعليم اللغة.

ومن هذا المنطلق يتوقع من هذا الكتاب أن يساعد الباحثين والباحثات في برامج الدراسات العليا، والمعلمين والمعلمات وأعضاء وعضوات هيئة التدريس، على معرفة المصادر والمراجع المهمة في هذا المجال، وأن يكون منطلقًا لإجراء الأبحاث والدراسات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في القراءة الموسعة في العربية لغة ثانية، بالإضافة إلى مدّ المهتمين بالمفاهيم النظرية والتطبيقية المختلفة.

ويضم الكتاب ثلاثة أبواب رئيسة: حيث يقدم الباب الأول الأساس النظري للقراءة الموسعة تحت عنوان أبعاد القراءة الموسعة، مبتدئا في فصله الأول بمقدمة للقراءة الموسعة من منطلق أن هذا المنهج في تعليم اللغات أقل شيوعا ورواجا من غيره، ثم يفصل في منهج القراءة الموسعة، موضحا خصائص هذا المنهج، كما يطرح في الفصل الثاني: القراءة بوصفها عملية معرفية، ويقدم نماذج تفاعلية للقراءة في اللغة الثانية، ويوضح دور القراءة الموسعة في تطوير طلاقة القراءة. ثم يستعرض هذا الباب في الفصل الثالث: الوجدان مستخدما تعبير «الحديقة السرية للقراءة» عنوانًا للفصل، مستعرضا الاتجاهات، والدافعية، وفرضية الدعم الانعكاسي للقراءة الموسعة. ثم يتناول في الفصل الرابع: قوة القراءة الموسعة، وهذا العنوان يذكرنا بعنوان كتاب ستيفين كراشن الرائد: قوة القراءة، ولعله استعير منه، حيث يقدم الفصل عددا من الرؤى البحثية حول نتائج برامج القراءة الموسعة، والقدرة على القراءة في اللغة الثانية، والوجدان، والمفردات، والكفاية اللغوية، والكتابة، والتهجئة. ثم في الفصل الخامس من هذا الباب، يستعرض الكتاب القراءة الموسعة ومناهج اللغة الثانية، وكيفية دمج القراءة الموسعة في برامج اللغة الثانية، والقراءة الموسعة والبرامج الأكاديمية للغة الثانية، وأهداف برنامج القراءة الموسعة.

ويقدم الباب الثاني من الكتاب دراسة نقدية حول كيفية تطوير المواد المستخدمة في قراءة اللغة الثانية، حيث يتناول في فصلين اثنين، قضايا مختلفة تحت عنوان: مواد القراءة الموسعة: قضايا في التطوير؛ ففي الفصل السادس، يستعرض المؤلفان مفهومي الأصالة authenticity

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتبسيط simplification، وهما من المفاهيم التي بينها المؤلفان بطريقة واضحة، مع ربط علمي بالأدبيات السابقة، وتفنيد رصين للقضايا ذات الصلة بالمصطلحين، واستخداماتهما في المواد التعليمية في اللغة الثانية. كما يقدم الكتاب في الفصل السابع أدب متعلم اللغة بوصفه فنا، والكتابة لجمهور متعلمي اللغة الثانية، وأهمية المحتوى في برامج القراءة الموسعة.

أما الباب الثالث من الكتاب، وهو أطول الأبواب حيث يشتمل على الفصول من الثامن إلى الخامس عشر، فقد خصّص لعرض ومناقشة الجوانب العملية المتّبعة في إجراء برنامج للقراءة الموسعة. ويدور حول ممارسة القراءة الموسعة، ويتضمن عددا من المحاور والقضايا، منها: القرارات المنهجية عند تأسيس برنامج القراءة الموسعة، والمواد التي ينبغي على الطلاب قراءتها، وكيف يمكن للمعلمين تقويم الطلاب؟ وهل ينبغي أن يقرأ الطلاب في الفصل أم تكون القراءة تكليفًا منزليًّا أم كلاهما؟ وما مستوى الصعوبة الذي يجب على الطلاب القراءة عنده؟ وهل ينبغي على الطلاب استخدام المعاجم أثناء القراءة؟ كما يتناول الباب جاذبية القراءة، وأدب متعلم اللغة، وكتب الأطفال، وقصص المتعلمين الذاتية، والصحف، والمجلات، ومجلات الأطفال، والأدب الشعبي البسيط، وأدب الشباب، والرسوم الفكاهية، والترجمات، ومكتبة القراءة الموسعة، وتحديد حجم البرنامج، وتحديد مستويات القراءة لدى الطلاب، واكتشاف اهتماماتهم، وشراء مواد القراءة الميزانية وتحديد ميزانية لذلك، وفهرسة المواد وتنظيمها، وتفاصيل أخرى للمكتبة كتحديد مكان وضع المواد وعرضها، وإنشاء نظام للاستعارة.

كما يستعرض الباب توجيه وإرشاد الطلاب حول أهداف البرنامج، وإجراءاته، ومتطلبات القراءة، ومواد القراءة، ثم يفصّل في بناء مجتمع من القراء، وتقديم الإرشاد المستمر للفصل، والمشورة الفردية، وأنشطة الفصل، والمعلم بوصفه قدوة ونموذجا يحتذى

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في القراءة، وكيفية مساعدة القراء المتعثرين، وطريقة تقديم المعنى الإجمالي العام للكتاب أو النص المقروء من قبل الطالب، وذلك عن طريق الإجابة إجمالا عن الأسئلة، أو كتابة الملخصات، وكتابة تقارير ردود الأفعال، وتقديم تقارير شفوية. ويقدم هذا الباب أيضا لمحة حول إقامة معرض لكتب القراءة، يتضمن قسما الكتب الأكثر رواجًا، والمراجعات التحفيزية، وعروض الحائط الترويجية. ثم في الفصل ما قبل الأخير من هذا الباب يقدم المؤلفان آلية تقويم برنامج القراءة الموسعة، ومعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، ومعرفة النتائج الأخرى المحتملة للبرنامج، وآليات تحديد جوانب البرنامج التي تحتاج إلى تحسين. ثم ختم الباب بالحديث عن القراءة الموسعة والمعلم.

إجمالا، استعرض المؤلفان في هذا الكتاب لدعم رؤيتهما حول القراءة الموسعة، مجموعة شاملة من البحوث والدراسات التي توضح الفوائد التي يمكن تحصيلها من القراءة الموسعة، ولا تقتصر تلك الفوائد على التطورات الواضحة في مهارات الطلاب القرائية أو سرعة القراءة فحسب، بل تنسحب أيضًا على ما يحدث من تغيرات في كفايتهم اللغوية العامة، واتجاهاتهم نحو القراءة وتعلم اللغة؛ إذ تعد القدرة على الانخراط في القراءة بطلاقة، والقراءة من أجل الحصول على المعلومات المهمة، والقراءة من أجل المتعة، ربما من أكثر الفوائد المكتسبة من دراسة اللغة، بل أكثرها قيمة لدى الكثيرين من دارسي اللغة؛ ومن ثم لا بدّ أن يُخطط لتحقيق تلك الأهداف تخطيطا ملائما؛ للحصول هذا النوع من المخرجات عند تدريس اللغة، بدلًا من ترك الأمر للصدفة والحدس، كما يشير المؤلفان.

كما استعرضا قضايا عدة ذات صلة بالقراءة، تتعدى مسألة توفير المواد القرائية، فقد حللا العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط لوضع برنامج للقراءة وتنفيذه، وكيفية تنظيمه وإدارته على نحو فعّال، كما قدما إرشادات مفصلة عن كيفية دمج القراءة الموسعة في مناهج

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة الثانية أو الأجنبية، وتوضيح أهداف هذه الأنشطة، وتوفير الموارد المطلوبة، والتخطيط لذلك، وكذلك تحديد معايير اختيار نصوص القراءة المناسبة، وبيان كيفية تقويم البرنامج، والعوامل المهمة التي يجب مراعاتها في إدارة البرنامج.

ويؤكد المؤلفان أنه على الرغم من أنّ القراءة الموسعة هي قراءة مرتكزة على الطالب ونشاط يديره بنفسه - لأنّ الطلاب هم الذين يختارون ما سيقرؤون؟ ومتى؟ وكيف؟ - فإن للمعلمين دورًا جوهريًّا في ضمان نجاح البرنامج؛ ومن ثم يحتاجون إلى فهم طبيعة القراءة في اللغة الثانية فهمًا شاملًا، وكذلك طبيعة مواد القراءة، واستراتيجيات تطوير مهاراتها، بالإضافة إلى حب القراءة عبر القراءة الموسعة.

وقد ذُيِّل كل فصل من فصول الكتاب بخاتمة توضح أبرز ما استعرضه ذلك الفصل، وقراءات إضافية لم تكتف بسرد المراجع العلمية في هذه القضية أو تلك، بل قدمت فكرة إجمالية حول ذلك، وهذا بلا شك أمر مفيد للباحثين الذي يرغبون في التوسع في القراءة، أو إجراء البحوث والدراسات، من خلال عرض هذه الأدبيات التي تعد في كثير من الأحوال دراسات ريادية، لا بد من وجودها في الإطار النظري للقضية المبحوثة.

وقد ختم الكتاب بملاحق اشتملت على مصادر متنوعة لأدب متعلم اللغة في اللغة الإنجليزية، وهي قائمة طويلة مفصلة لا غنى عنها لمعلم ومتعلم اللغة الإنجليزية، لدور نشر عالمية معروفة مثل كيمبردج وغيرها، وتتضمن الفئة العمرية المستهدفة، والنوع الأدبي للكتاب، بالإضافة إلى المرحلة الدراسية. وقد أضاف مترجم الكتاب مسردين بالعربية والإنجليزية لأهم المصطلحات الواردة في الكتاب.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة:

تعدّ القراءة الموسعة على هذا النحو الذي عرضه الكتاب، منهجًا من مناهج تعليم القراءة وتعلمها في اللغة الثانية؛ إذ يقرأ المتعلمون عددًا كبيرًا من الكتب، وغيرها من المواد التي تقع ضمن كفايتهم اللغوية. وهي بهذه الكيفية ليست مجرد مسألة «غمر الطلاب في بحر من الحروف» كما يشير المؤلفان، بل يتطلب الأمر لتنمية عادة القراءة، إيجاد مواد قرائية جذابة رائعة، سواء أصيلة أو مبسطة متدرجة، وفقا لمستويات الطلاب اللغوية، كما يحتاج الأمر إلى وعي تام من المؤسسة التعليمية بهذا النوع من القراءة، وإلى معلمين شغوفين بالقراءة ملهمين لطلابهم، موجهين مرشدين، وميسرين لهم هذه المهمة، مع بذل الوقت والجهد والتحلي بالصبر؛ لتحقيق أفضل المخرجات. نحتاج ذلك في برامج تعليم اللغة الثانية عموما، ونحتاجه على وجه الخصوص في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.

يعرض هذا الكتاب عرضًا شاملًا شيقا تلك الموضوعات السابق ذكرها، وغيرها من الموضوعات والقضايا المهمة في القراءة الموسعة، وسيكون مرجعًا مهمًّا لا غنى عنه لمعلمي البرامج اللغوية المكثفة، أو لبرامج إعداد وتدريب معلمي اللغة الثانية أو الأجنبية، وبرامج الدراسات العليا في مجال اللغويات التطبيقية، وتعليم اللغة الثانية. كما سيفيد منه معلمو اللغة الأولى، حيث يقدم خلفية مناسبة عن القراءة الموسعة في اللغة الأم، وينطلق منها نحو اللغة الثانية.

والكتاب في مجمله يعد دليلًا إرشاديًّا؛ لتطوير برنامج فعال للقراءة الموسعة في إطار مناهج اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، حيث يمزج الجوانب النظرية المفاهيمية بالجوانب التطبيقية والعملية؛ فهو لا يقتصر على تناول فوائد القراءة وأثرها، في تطوير مهارات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الطلاب، والحصول على الكفاية اللغوية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية والدافعية، نحو القراءة فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى التخطيط لبرامج القراءة الموسعة وتنفيذها وتقويمها. ويمكن لهذا الكتاب أن يساعد في جعل هذا التحول أمرًا ممكنًا.

وعلى الرغم من كونه كتابًا خصّص لتعليم القراءة وتعلمها في إطار اللغة الثانية، فإنّه يختلف عن معظم الكتب التي تناولت مثل هذا الموضوع؛ لاهتمامه الكبير بتقديم أساس نظري وتربوي لفرضية مفادها أن القراءة الموسعة يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من مناهج تعليم اللغة الثانية؛ فإذا هيئت القراءة الموسعة، وطبقت على نحو ملائم، فهي لن تساعد الطلاب على تعلم القراءة في اللغة الثانية فحسب، بل ستقودهم أيضًا إلى الاستمتاع بالقراءة؛ مما يشجعهم على مواصلة القراءة لفترات طويلة بعد الانتهاء من دراسة اللغة الثانية دراسة رسمية. كما تدعم القراءة الموسعة في حدها الأدنى تعلم الطلبة اللغة الثانية. وأمّا في حدها الأقصى، فتزيد من كفايتهم اللغوية وتطورها. وبالإشارة إلى الكفاية اللغوية، فإن منهج القراءة الموسعة لا يفترض أن يكون الطلاب عند مستوى معين من الكفاية في اللغة الهدف؛ فالقراءة الموسعة تتناسب مع جميع مراحل تعلم اللغة، والمستويات اللغوية المختلفة للطلاب، ويمكن أن ينخرط فيها الجميع وفقا لميولهم ومستوياتهم اللغوية.

ختاما، ليس هناك من مآخذ على هذا الكتاب القيم، سوى ملحوظات طفيفة، يمكن إيجازها فيما يلي:

١. هذا الكتاب الرائد في مجاله كما وصفه جالك ريشتاردز، كان يفترض أن يكون له طبعات محدثة ومنقحة؛ فالإنترنت اليوم قدمت بدائل عدة، يستطيع الطلاب عبرها من ممارسة القراءة والتفاعل معها؛ فالانفجار الذي حدث فيما يخص وفرة المواد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القرائية، وتنوعها وملاءمتها لكل الأذواق والميول، كان أن يفترض أن يصاحبها إضافة فصل للكتاب يتناول استخدام التقنية في القراءة الموسعة، ويخرج في ثوب جديد ليجمع بين أصالة الطرح فيما يخص المفاهيم النظرية والتطبيقية، ومعاصرة الأساليب الحديثة التي وفرتها التقنية، لا سيما الإنترنت والهواتف الذكية، ووسائل التواصل الاجتماعي.

٢. تناول الكتاب في أحد الأقسام عند الحديث عن تقييم قراءات الطلاب، (أسلوب الاختبار وطرح الأسئلة)، وواقع أدبيات القراءة الموسعة قديما وحديثا، لا تؤيد هذا الطرح؛ وتنحصر أدوات التقييم والتقويم في ردود الأفعال تجاه ما قرأه الطلاب وتقديم المعنى العام للكتاب أو النص المقروء دون الإغراق في التفاصيل، ولذلك صور كثيرة سواء كتابة أو كلاما.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- الباشا، عبد الرحمن رأفت (١٤١٢). صور من حياة الصحابة. دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشمراني، حسن آل مساعد (١٤٤٢). القراءة الموسعة في فصل اللغة الثانية. (كتاب مترجم)، دار نشر جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشمراني، حسن آل مساعد (٢٠١١). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٦ (٢): ١٦٥-١٩٨.
- الشمراني، حسن آل مساعد (٢٠١٢). التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٣١): ١-٤١.
- الشمراني، حسن آل مساعد (٢٠١٨). توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو برنامج القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على تطبيق واتس آب. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٣ (٢): ٢٩٥-٣٤٠.

المراجع الأجنبية:

- Alshamrani, H. M. (2003). The attitudes and beliefs of ESL students about extensive reading of authentic texts. Ph.D dissertation: Indiana University of Pennsylvania.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Cote, T., & Milliner, B. (2014). Extensive reading on mobile devices: Is it a worthwhile strategy? In Proceedings of the 12th Asia TEFL and 23rd MELTA International Conference (Vol. 28, p. 30). Kuching, Sarawak, Malaysia.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. Reading in a Foreign Language, 14(2), 136-141.
- Day, R., & Bamford, J. (2004). Extensive reading activities for teaching language. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1988). Do we learn to read by reading? The
- relationship between free reading and reading ability. In D. Tannen (Ed.), Linguistics in context: Connecting observation and understanding (pp. 269-298). Norwood, NJ: Ablex. [32, 38]
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by
- reading: Additional evidence for the input hypothesis. The Modern Language Journal, 73(4), 440-464. [37, 39]
- Krashen, S. D. (1993a). The case for free voluntary reading.
- The Canadian Modern Language Review, 50(1), 72-82. [39, 47]
- Krashen, S. D. (1993b). The power of reading: Insights from the research. ABC-CLIO.
- Maley, A. (2008). Extensive reading: maid in waiting. In B. Tomlinson (Ed.), English language learning materials: A critical review (pp. 133–156). London: Continuum

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Palmer, H. E. (1964). The principles of language-study. Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1921.) [5]
- Palmer, H. E. (1968). The scientific study and teaching of languages. Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1917.) [5]
- West, M. (1936). The new method readers for teaching English reading to foreign children: Reader IV London: Longmans, Green. [171]
- West, M. (1955). Leering to read a foreign language. In M. West, Learning to read a foreign language and other essays on language-teaching (2nd ed.) (pp. 1- 46). London: Longmans, Green. (Original work published in 1926.) [6]
- West, M. (1960). Teaching English in difficult circumstances. London: Long mans, Green. [67]
- Cote, T., & Milliner, B. (2014). Extensive reading on mobile devices: Is it a worthwhile strategy? In Proceedings of the 12th Asia TEFL and 23rd MELTA International Conference (Vol. 28, p. 30). Kuching, Sarawak, Malaysia.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. Reading in a Foreign Language, 14(2), 136-141.
- Day, R., & Bamford, J. (2004). Extensive reading activities for teaching language. New York: Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية
السنة الخامسة - العدد التاسع (رجب) ١٤٤٤ هـ - فبراير ٢٠٢٣ م.

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الخامسة - العدد التاسع (رجب)
١٤٤٤ هـ - فبراير ٢٠٢٣ م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For Language Planning and Policies

البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ - ١٦٥٨